

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Důkaz o učení při literární výchově v 5. ročníku základní školy
Evidence of learning in literature environmental education, grades 5 of
elementary school
Lucie Vávřeová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Důkaz o učení při literární výchově v 5. ročníku základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 27. 4. 2020

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za podnětné připomínky, významnou podporu a především vstřícnost, ochotu a čas, který věnovala této práci.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem hodnocení, zaváděním formativního hodnocení v literární výchově v 5. ročníku základní školy. Zaměřuje se na propojení hodnocení výsledků učení žáků s konkrétními důkazy o učení z jejich práce v hodinách literární výchovy. Prostřednictvím akčního výzkumu zkoumá možné formy takových důkazů pro vytyčené vzdělávací cíle, způsoby a kritéria jejich hodnocení. Vychází z analýzy dokladů vytvořených žáky 5. ročníku základní školy. Na základě vzniklých důkazů o učení navrhuje možné další kroky v procesu vyučování a hodnocení směřujících ke zlepšení žáků v oblasti vyhledávání a porozumění literárním textům. Analyzuje schopnost žáků konkrétní třídy vyhledávat, propojovat a vyvozovat informace z textu a navrhuje postup čtenářských lekcí v rámci hodin literární výchovy, ve kterých žáci cíleně rozvíjejí své čtenářské strategie a posouvají se směrem k cíli za pomoci kritérií úspěchu. Zkoumá možnosti další práce žáků i učitelů s vzniklými důkazy o učení.

Práce prokazuje vliv formativního hodnocení na vnitřní motivaci žáků k učení ve smyslu celoživotního procesu. Zároveň ukazuje pozitivní vztah mezi přijímáním zodpovědnosti za vlastní učení a sebehodnocením s oporou o důkazy.

KLÍČOVÁSLOVA

Hodnocení, formativní hodnocení, literární výchova, důkaz o učení, vzdělávací cíle, kritéria hodnocení

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the topic of assessment, introduction of formative evaluation in literature environmental education at grades 5 of elementary school. It focuses on linking the assessment of outcomes of pupils evaluation with real evidence of learning from their work in literature environmental education classes. Through the mediation of action research, it examines possible forms of such evidence for the educational goals, ways and criteria for their assessment. It is based on an analysis of documents created by pupils of grades 5 of elementary school. On the basis of the newly - emerged learnings evidence, it proposes possible further steps in the teaching and evaluation process aimed at improving pupils' search and understanding of literary texts. It analyses the ability of pupils of a particular class to search, link and infer information from text and proposes the further steps in reading lessons within literature environmental education classes, in which pupils develop their reading strategies in a targeted way and move towards the goal using the criteria of success. It examines the possibilities of further work of pupils and teachers with evidence of learning.

The work demonstrates the influence of formative assessment on the internal pupils motivation to learn in the sense of a lifelong process. At the same time, it shows a positive relationship between taking responsibility for self-learning and self-assessment with a support for evidence.

KEYWORDS

Assessment, formative assessment, literature environmental education, evidence of learning, learning goals, criteria

Obsah

Úvod a cíl práce.....	7
1 Teoretická část.....	8
1.1 Školní hodnocení a jeho funkce.....	8
1.2 Formy hodnocení	13
1.3 Kritéria úspěchu.....	22
1.4 Vyučovací proces a jeho plánování od cílů učení.....	24
1.5 Zpětná vazba	28
1.6 Cíle literární výchovy na ZŠ	34
1.6.1 Literární výchova z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání	34
1.6.2 Literární výchova jako příležitost k výchově čtenáře (čten. gramotnost)	36
1.6.3 Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl	40
2 Praktická část.....	46
2.1 Východiska pro zahájení výzkumu.....	46
2.2 Problém praxe a požadované cíle změn.....	47
2.3 Výzkumné otázky	48
2.4 Podoba výzkumu.....	48
2.5 Metody sběru dat	49
2.6 Realizace výzkumného projektu.....	50
2.6.1 Charakteristika třídy v oblasti čtenářství	50
2.6.2 Čtenářské cíle pro třídu.....	59
2.6.3 Cíle učení a kontext učení	60
2.6.4 Strukturování jednotlivých lekcí	62
2.7 Realizované lekce	63

2.7.1	Deník a skutečný přítel	63
2.7.2	Opravdoví kamarádi – 1. část: Charakteristika postav	73
2.7.3	Opravdoví kamarádi – 2. část: Přátelství	80
2.7.4	Dívka, která chtěla zachránit knížky	82
2.8	Analýza výsledků učení	85
2.9	Diskuze	93
Závěr		97
Seznam použité literatury		99
Seznam příloh		104

Úvod a cíl práce

Důvodem výběru práce zabývající se důkazy o učení v literární výchově mi byla má praxe na 1. stupni ZŠ, kde jsem doposud učila ve 4. a 5. třídách. Práce s žáky metodami zaměřenými na rozvoj čtenářské gramotnosti, pohled na čtení a literaturu skrze prožitek z četby a aktivní práce s textem během čtení jsou pro mě, jako začínající učitelku, velmi motivující a přiznám se, že sama jsem si tu skutečnou cestu ke knihám a literatuře našla až nedávno díky poznání programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a následně absolvováním mnoha seminářů dramatické výchovy v rámci studia na vysoké škole.

Velmi brzy po tom, co jsem začala do hodin zavádět tzv. aktivizační metody, vyvstala pro mě, jako učitelku, velmi důležitá otázka, které jsem se nějakou dobu až vyhýbala, a to otázka způsobů hodnocení takové práce. Tuto otázku ale může učitelka jen těžko přehlížet delší dobu, a proto jsem si zvolila tuto práci.

Cílem této práce je zavést v konkrétní třídě nové pojetí výuky literární výchovy, shromažďovat a analyzovat důkazy o učení žáků a na jejich základě plánovat další výuku a vyhodnocovat posuny v učení žáků. Sbírat důkazy o učení do portfolia žáka a dále je využívat jako podklady k sebehodnocení žáků a jejich plánování vlastního učení.

1 Teoretická část

Následující kapitola se v širším smyslu zaměřuje na hodnocení a klasifikaci. Nejprve definuje oba pojmy, stručně popisuje podstatu i cíl hodnocení a objasňuje pojem kritérium hodnocení. Dále jsou charakterizovány jednotlivé typy hodnocení a podrobně rozvedeny jejich funkce.

V souvislosti s hodnocením pak popisuje způsob vedení a plánování vyučovacího procesu, který je v souladu se způsobem hodnocení. Stručně charakterizuje pedagogickou konstruktivistickou teorii a model učení E – U – R, objasňuje proces plánování pozpátku. V závěru se kapitola zabývá cíli učení, popisuje jejich základní rozdělení a definuje pojem důkazy o učení.

1.1 Školní hodnocení a jeho funkce

Hodnocení je nedílnou součástí školní praxe. Každý učitel je povinen žákům podávat hodnotící zpětnou vazbu, která může mít mnoho podob. Slavík (1999) popisuje hodnocení jako porovnávání:

„Obecně vzato je hodnocení porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení horšího. Při hodnocení porovnáváme objekt neboli předmět hodnocení, buď přímo s jiným objektem, anebo s nějakým ideálním vzorem či normou“ (Slavík, 1999, str. 22–23)

Hodnocení přináší informace o výkonech žáků, ale také o úspěšnosti učitele ve volbě strategií a metod výuky. Informuje také o cílech, k nimž žáci směřují a o míře jejich dosahování. Je velmi významnou a neoddělitelnou součástí vyučovacího procesu. „Školní hodnocení je systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků, je to činnost systematická, tj. činnost připravená, organizovaná a opakovaně prováděná, jejíž výsledky jsou podrobovány revizím či opravám“ (Pasch, 1998, str. 104)

Hodnocení neprobíhá pouze ze strany učitele k žákům. V posledních letech se klade důraz na tzv. assessment as learning, kdy samo hodnocení se stává učením, žáci jsou vtaženi jak do procesu učení, tak do procesu hodnocení.

Podle účelu, k jakému hodnocení slouží, adresáta a doby, kdy je hodnocení prováděno, můžeme rozlišovat hodnocení sumativní a formativní.

Sumativní hodnocení je vytvářeno za účelem „získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztřídit celý posuzovaný soubor žáků“ (Slavík, 1999, str. 37) Adresátem je spíše člověk postavený mimo vzdělávací proces, např. rodič, škola, kam se žák hlásí. Samotný žák (případně učitel) dostává také tuto informaci, ale až v době, kdy už ji nelze ovlivnit. Sumativní hodnocení lze tedy chápat spíše jako konečné (Starý, 2006).

Hodnocení, které je oproti tomu průběžné a dává informace žákovi pro jeho podporu v procesu učení, je označováno jako **formativní**. Cílem takového hodnocení je „pomáhat žákovi k dosažení nejlepšího možného výsledku učení, jakého je momentálně schopen.“ (Košťálová, Straková et al., 2008, str. 9) Je tedy nutné toto hodnocení provádět v době, kdy žák na něho může reagovat, a své učení tak posouvat žádoucím směrem. Adresátem je tedy přímo žák, který je veden k aktivnímu postoji vůči svému vlastnímu učení a hodnocení je mu poskytováno v průběhu celého procesu učení jako podpora na cestě k vytyčeným cílům.

Funkce hodnocení

Terminologie funkcí hodnocení není zcela jednotná. Různí autoři ve svých publikacích uvádějí různá pojmenování jednotlivých funkcí. I přes tuto různorodost mezi pojetím jednotlivých autorů svým obsahem spolu tyto funkce často korespondují. Důležité je si uvědomit, pro jaké hodnocení se učitel rozhodl. Pokud volíme sumativní hodnocení, funkce se v určitých ohledech budou lišit od hodnocení formativního.

První funkcí hodnocení, se kterou se seznámíme, je **funkce motivační**. Pokud se v hodnocení daří naplňovat, žáci jsou motivováni pro další práci, mají v sobě touhu dále poznávat nové a zdokonalovat vlastní práci (Košťálová, Miková a Stang, 2012). Nechápu hodnocení negativně, ale jako důležitý přínos pro cestu vlastního rozvoje (Kratochvílová, 2011). Hodnocením můžeme žáky povzbudit nebo naopak vzbudit v nich negativní emoce spjaté se školní prací. Efektivita hodnocení se také odvíjí od míry znalosti osobnosti žáka učitelem, který by si měl uvědomovat, jaké potřeby má u žáka posilovat, které naopak spíše oslabovat (Kolář a Šikulová, 2009). Aby dále bylo hodnocení motivující, mělo by podle

Kosíkové (2011) vycházejí z principu pozitivního hodnocení. Tzn., že by mělo zdůrazňovat pozitivní charakteristiky ve výkonech žáků, uplatňovat individuální vztahovou normu a v neposlední řadě zachycovat pokroky žáka, a tak uspokojovat potřebu uznání, která představuje silný motivační faktor. Je nutné ale vždy hodnocení směřovat zejména na vnitřní motivaci žáka. Stále více se odborníci zaměřují na otázku, do jaké míry může hodnocení ovlivnit zejména vnitřní motivaci žáků. Model žáků jako sběratelů jedniček, pochval a usměvavých smajlíků není modelem, o který motivující hodnocení usiluje. Motivující hodnocení usiluje o zdravě sebevědomé žáky, vědomé si svých slabých stránek, ale také žáky zažívající úspěch a zdravě sebevědomé.

Motiv je „příčina činnosti, jednání člověka zaměřené na uspokojení určité potřeby.“ (Hartl a Hartlová, 2000, str. 327) a nejvyššími potřebami člověka jsou pocit vlastní hodnoty a potřeba rozvinutí vlastních schopností souvisejících i se vzděláváním (Nakonečný, 1997).

Vnější pozitivní hodnocení jistě přispívá u žáků k budování pocitu vlastní hodnoty, mnohdy ale velmi povrchně a nestabilně. Aby si žák vytvořil sebedůvěru nezávislou na vnější pochvalě, je potřeba sdělovat mu nejen, co umí a co se mu již podařilo, ale také informace o tom, co by mohl dělat ve své práci odlišně, aby dosáhl ještě lepších výsledků, rozvinul své schopnosti. Pokud pro žáka není toto sdělení ohrožující, tzn. je prováděno tak, že u žáka nevzbuzuje obavy z chyby, ale pomáhá mu formou popisné zpětné vazby vidět možnosti dalšího rozvoje, dochází podle Košťálové (Košťálová, Straková et al., 2008) k budování žákovy sebedůvěry.

Další funkcí je **funkce poznávací**, kterou někteří autoři (Kolář a Šikulová, 2009) nazývají také pojmem informativní. Aby hodnocení plnilo poznávací funkci, měl by učitel žákovi poskytovat dostatek vypovídajících informací o tom, jak zvládl dané učivo a splnil zadaná kritéria (Košťálová, Miková a Stang, 2012). Podle Starého a Laufkové (2016, str. 13) „klíčová úloha hodnocení spočívá v tom, že je zpětnovazebnou informací pro samotného žáka. Z toho plyne, že žák má hodnocení rozumět tak, aby jeho prostřednictvím dokázal sám zlepšovat svou práci“. Mělo by podle nich podávat dvě zásadní informace:

1. v čem je práce žáka vyhovující, a
2. do jaké míry je práce vyhovující.

Obdobně Solfronk (1996) říká, že má-li být tato funkce naplněna, musí hodnocení vždy popisovat, zda jsou výsledky úspěšné a v čem, či neúspěšné a v čem konkrétně. V opačném případě podle něho hodnocení ztrácí základní smysl.

Bývá sem zahrnuta i **funkce kontrolní**, tzn., zda a jak byl splněn cíl vyučování, a dále **funkce diagnostická**, která poskytuje informace např. o učebním stylu žáka, o příčinách jeho neúspěchu (Vališová a Kasíková, 2011). Diagnostická funkce také „pomáhá žákovi odhalovat příčiny jeho úspěšnosti či neúspěšnosti ve škole“ a „hodnocení se tak stává významným prostředkem seberegulace“ (Kosíková, 2011, str. 109). Kratochvílová (2011) se na rozdíl od těchto autorů nezaměřuje pouze na zvládnutí učiva a splnění kritérií, tedy na výsledek učební činnosti, ale i na činnost samotnou. Poskytované informace podle ní mají být konkrétní, včasné formulované a žákovi srozumitelné.

Kratochvílová (2011, str. 24) dále říká: „Hodnocení respektuje individuální kontext žákova výkonu a zaměřuje se na jeho silné stránky. Rodiči i dítěti poskytuje informaci o tom, jak se dítěti daří, jakých výsledků dosahuje a jakým směrem se má dále ubírat v učebním procesu. Učitel poskytuje hodnocení informaci o správnosti zvolených strategií vzhledem ke stanoveným cílům“.

Žák by si z hodnocení měl vzít také ponaučení pro svou budoucí práci či pro změnu svého chování, proto má hodnocení plnit **funkci korektivně-konativní** (Košťálová, Miková a Stang, 2012). Podle Kratochvílové (2011, str. 24) je tato funkce úzce spjata se získáváním kvalitních informací o žákově výkonu i o směru, kterým se má ubírat. Jak říkají Kolář a Šikulová (2009, str. 50): „Hodnocením učitel reguluje každou další učební činnost žáka. Záměrně prostřednictvím hodnocení ovlivňuje kvalitu žakovy práce, a to nejen v konečném výsledku, ale především již příčinnosti samotné.“ Autoři dále říkají, že hodnocení pro žáky stává hlavním regulujícím činitelem jejich učení. Hodnocením učitel žákům konkretizuje své požadavky a oni se následně řídí podle toho, co a jak náročně učitel hodnotí. Hodnocení tak představuje i východisko seberegulace, tzn., že žák může sám sebe ohodnotit ve vztahu k průběhu činnosti, a uvědomí si, jakými prostředky dosáhl výsledku. V návaznosti na to je schopen postupem času své počínání zkvalitňovat.

Pokud hodnocení plní **funkci rozvíjející**, podle Košťálové, Mikové a Stang (2012) to znamená, že se žák učí sám své osobě rozumět, učí se kriticky hodnotit vlastní práci

a vytváří si pozitivní sebepojetí. Podle Koláře a Šikulové (2009, str. 52–53) takové hodnocení vede také k utváření pozitivních vlastností a postojů žáků, jako je například odpovědnost, vytrvalost, či svědomitost, a to směřované jak k vlastní osobě, tak i ke svému okolí. Zaměřujeme se tedy na poznání osobnosti žáka, hodnocení vždy směřujeme ke konkrétnímu žaku, postihujeme jeho výkon, ale i vlastnosti, postoje, vztah k práci, tvůrčí přístup k řešení problémů apod. (Kosíková, 2011). Hodnocením také ovlivňujeme aspirace žáka, a to zejména hodnocením pozitivně laděným (Kratochvílová, 2011). Učitel má při hodnocení velkou moc, může žáka rozvíjet a podporovat, ale také demotivovat a negativně ovlivňovat. Vždy bychom proto měli s hodnocením zacházet velmi citlivě a nezneužívat jej například jako prostředku pro udržení kázně, na což upozorňuje Mareš a Krivohlavý (1990), kteří také říkají, že se žáci takovému trestajícímu hodnocení (např. ve formě poznámek v žákovských knížkách, špatných známek nebo třeba zkoušení) snaží vyhýbat různými „nelegálními“ prostředky.

Další funkcí hodnocení je **funkce prognostická**. Jak již název napovídá, jedná se o jakousi předpověď, kdy na základě důkladného poznání možností žáka a dlouhodobého systematického hodnocení může učitel předpovědět žakovu budoucí studijní perspektivu. Plnění této funkce při hodnocení může být užitečné v souvislosti s volbou vyššího stupně školy, kdy můžeme žakovi pomoci vyvarovat se možných zklamání a deziluzí, jak říkají Kolář a Šikulová (2009). Kosíková (2011) však v této souvislosti dodává, že do vývoje žáka zasahuje řada nepředvídatelných okolností, a proto je tato funkce plněna jen v částečné míře. Prognostická funkce hodnocení je úzce spjata s **funkcí diferenciací**. Tato funkce umožňuje diferenciaci výuky, tzn., že žáky můžeme rozdělovat do rozličných homogenních skupin podle jejich výkonnosti (různé úrovně zvládnutí učiva, respektování pravidel, pracovní tempo, učební styl, nadání, apod.), a tak více individualizovat výuku a připravovat různě obtížné či obsahově zaměřené učební úlohy. Kolář a Šikulová (2009) dále upozorňují na skutečnost, že v praxi často tato funkce nemusí být využívána optimálně a s pozitivním přínosem. Ve školní praxi se můžeme setkat s tzv. „škatulkováním“ či, jak jsme se již setkali s termínem „nálepkování“ (Kratochvílová, 2011). Kolář a Šikulová jako příklady uvádějí např. tyto výroky: „Je to typický dvojkař.“, „Z něj nikdy dobrý matematik nebude.“ nebo „Je to šikovný žák.“ (2009, str. 54). Prognostická funkce se právě tímto nebezpečím stává pro současnou praxi spornou právě

proto, že často vede k hodnocení využívajícím tzv. posuzující jazyk. Košťálová, Miková a Stang (2012, str. 46). uvádějí: „Prostřednictvím nálepkujícího hodnocení se žák nedozvídá nic konkrétního o tom, co a jakým způsobem se naučil. Výroky typu: *‘Máš to hezké. Jsi šikovný...’* nemají na jeho další učení, tedy na rozvoj poznávacích funkcí, vliv.“ Shrnující výrok (ať už pozitivní, či negativní) nenabízí žádnou možnost dalšího vývoje a tím se stává v procesu učení zcela neefektivní a nepotřebný.

Hodnocení může úspěšně plnit svou prognostickou funkci, pokud dává informaci o tom, kde se právě žák ve svém učení nachází a jaké strategie v učení se v minulosti u něho osvědčily (nebo neosvědčily), na základě těchto informací pak může zejména učitel předvídat např. tzv. zónu nejbližšího vývoje konkrétního jedince či skupiny, tzn. stanovovat vhodné cíle a jednotlivé kroky k těmto cílům. Takové hodnocení učiteli pomáhá v plánování další výuky. Žák může také předvídat, jaké stereotypy se u něho v procesu učení objeví, vědomě mezi nimi volit, nebo pracovat na jejich žádoucí změně. Pro tento účel se pro hodnocení využívá namísto výše zmíněného posuzujícího jazyka jazyk popisný. Zpětnou vazbu, kterou „omezíme na prostý výčet informací, kterými slovně vykreslíme situaci, chování, výkon nebo pocit“ (Košťálová, Miková a Stang, 2012, str. 48) nazýváme popisnou zpětnou vazbou.

1.2 Formy hodnocení

Když se učitel rozhodne v konkrétní třídě zavádět formativní hodnocení, je nutné tuto změnu provádět citlivě. Posílení hodnocení pro učení (a zároveň oslabení sumativního hodnocení) je změna, která vyžaduje také změnu zažitých stereotypů v přístupu ke školní výuce u učitelů i žáků (v návaznosti na to i u rodičů). Předpokládáme-li, že tato změna přichází z podnětu učitele, zaměříme se nejprve na oblast hodnocení žáků učitelem. Ve chvíli, kdy učitel dokáže stanovovat cíle, plánovat výuku a hodnotit ve prospěch žákova aktivního učení, může žák postupně začít přebírat i roli hodnotitele své práce. Učit se zpětně hodnotit své výkony např. s oporou o daná kritéria úspěchu, tzn., žák se postupně učí také sebehodnocení, případně formulování popisné zpětné vazby spolužákovi.

Hodnocení žáků učitelem

U hodnocení žáků učitelem je důležité, aby bylo hodnocení dostatečně objektivní a zda si při něm hodnotící všímá všech důležitých stránek (věcí). Měl by přemýšlet, jestli žákům dává dostatek informací o tom, v čem je jejich práce dobrá, v čem je potřeba ji vylepšit a jakým způsobem. Dále je důležité se ptát, zda je hodnocení dostatečně srozumitelné a jestli pomůže žákovi k dosažení lepších výsledků i lepšího sebepoznání.

Chceme-li hodnocením žákovi pomoci v učení, je nutné si uvědomit, že se samotnými posuzujícími výroky a známkami bez dalšího popisu kvality vztahujícími se k jednotlivým pracím žáka si již nevystačíme. Je důležité vědět, že je snaha rozvíjet v žácích samostatné a kreativní myšlení, schopnost diskutovat, hledat alternativní řešení, prozkoumávat informace, ale pro hodnocení a následnou klasifikaci pak často využíváme nekorespondující přístupy hodnocení typické pro původní receptivní způsob výuky. Pokud se tedy zaměřujeme ve výuce na rozvoj zejména schopností a dovedností, provádíme hodnocení se zcela jiným účelem, než když na závěr školního roku shrnujeme množství osvojeného učiva a informujeme třetí osoby o těchto výsledcích. Pouze ověřit, zda si žáci zapamatovali správné informace, přesné znění definice, letopočty..., zjistit nedostatky, dát známku bez dalšího komentáře je s výše zmíněnou snahou o změnu přístupu k vzdělávání žáka, který se stále nachází na cestě k cíli, nedostačující. Takové jednostranně sumativní hodnocení prováděné i v době, kdy se žák teprve učí, tedy je možné (mnohdy i žádoucí), aby dělal i chyby, přirozeně v žácích vyvolává strach z chyby, strach z neúspěchu a „trestu“. A co se stane příště? Při diskusích budou zdrženliví, budou se snažit prezentovat názor většiny, přebírat hotové myšlenky a názory, praktikovat osvědčené řešení problému.

Bez hodnocení se neobejdeme – ani ve škole, ale ani v běžném životě. Je přirozenou součástí naší každodenní činnosti. Říká nám, v čem bylo naše snažení úspěšné (či neúspěšné), naše chování vhodné (či nevhodné). Pomáhá rozebrat příčiny našeho neúspěchu, hledat cesty k odstranění chyb a nedostatků i cesty k našemu osobnímu rozvoji.

Klíčový by učiteli měl být vždy účel a doba takového hodnocení. Sumativní hodnocení má své opodstatnění v konkrétních případech, např. u přijímacích testů, různých závěrečných hodnocení směřovaných dalším osobám. Pokud se učitel a žák nacházejí v procesu učení,

stává se hodnocení součástí učení. V tuto chvíli není žádoucí posuzovat výkon, který je stále v procesu, tedy nedokončený.

Záleží ovšem na tom, kdo a jakým způsobem hodnotí, jakým stylem dostáváme informaci a jak ji chápeme. Role učitele v hodnocení se mění od člověka, který vydává soudy nad prací žáka, k člověku, který popisuje stav, ve kterém se žák nachází, ale i proces cesty do tohoto stavu. Popisuje, co se v dosavadní práci žáka jeví úspěšné a co nevedlo, k žádoucím změnám, popisuje proces dosahování vytyčených cílů v učení. Pokud se učitel s touto novou rolí ztotožní, je žádoucí co nejdříve do procesu hodnocení žáky samotné zapojovat. Nejlépe člověk přijímá závěry, které učiní sám. I proto je vhodné, aby učitelé v procesu hodnocení maximálně spolupracovali s hodnocenými žáky. Mají-li být partnery ve výuce, pak by měli být partnery i při hodnocení.

Žákovo sebehodnocení

Formování osobnosti jedince probíhá od raného dětství jak v konkrétních činnostech, tak v sociální interakci s osobami z nejbližšího společenského prostředí. Od okamžiku zrození jsou děti různě „nálepkovány“, podle toho, jak jsou úspěšné v konkrétních činnostech. Vzhledem k tomu, že děti nemají dostatek zkušeností ani informací k posouzení pravdivosti hodnotících výroků okolí, dříve či později je přejímají a interiorizují je. Sebeobraz jedince je tedy vytvořený na základě popisů poskytovaných blízkými osobami v prvních letech života (Čáp, 1993).

Sebehodnocení dítěte mladšího školního věku je školním prostředím významně ovlivněno již absolvováním zápisu do první třídy základní školy, kdy hrozba možného selhání může mít významný vliv na jeho sebepojetí. Období raného školního věku (6–7 let) je označováno jako fáze pýle a snaživosti, ve kterém jde o potvrzení osobnostních kvalit ve vztahu k vnějším požadavkům (Vágnerová, 2001; Erikson, 2015). Snaha uspět a zavděčit je velmi intenzivní motivací a současně negativním faktorem v případě neúspěchu. V souvislosti s rozvojem sebehodnocení se jedná kromě smyslového rozvoje především o rozvoj myšlení. Strategie uvažování žáků mladšího školního věku se již řídí základními zákony logiky a respektuje poznávanou realitu. Tento způsob myšlení se u žáka projevuje jak v úvahách o okolním světě, tak v úvahách o sobě samém. Současně se v tomto období začíná projevovat i potřeba žáka vysvětlovat a (z vlastního pohledu) hodnotit

konkrétní situace. Z hlediska školního výkonu však nedokáže vlastní úsilí ani výsledek adekvátně zhodnotit. Neuvědomuje si vlastní limity, nedokáže odhadnout obtížnost úkolu ani posoudit kvalitu výsledného výkonu. Postupem času je jeho názor korigován přímou zkušeností. Mezi 8.–10. rokem dokáže žák přibližně odhadnout, jak okolí posuzuje jeho názory, postoje a chování, uvědomuje si užitek zpětné vazby a dokáže ji využít (podrobněji Tabulka 1).

Tabulka 1 Vývoj sebehodnocení dětí mladšího školního věku

Věk dítěte	Specifika sebepojetí a sebehodnotících procesů
6 – 7 let	<ul style="list-style-type: none"> - splnění úkolu znamená dosažení cíle a tím nárok na pozitivní sebehodnocení, - převažují egocentrické tendence, - srovnání s vrstevníky nemá pro dítě význam (nedokáže posoudit kvalitu výsledku z hlediska kritérií),
8 – 9 let	<ul style="list-style-type: none"> - cílem není pouze splnit úkol, ale splnit úkol dobře, - posuzuje výkon dle určité normy (srovnání se standardy i s ostatními), - standardy se postupně zvnitřňují, - srovnání s ostatními vrstevníky rozvíjí sebekritičnost dítěte, - dítě pocítuje radost z dobře splněné práce, - na sebehodnocení má významný vliv názor větší skupiny, - při neúspěchu se zvyšuje riziko vzniku pocitů nedostatečnosti, - převažuje jednostranné hodnocení a nesprávná generalizace, - neuvědomují si komplexnost a proměnlivost svých vlastností,
9 – 10 let	<ul style="list-style-type: none"> - jsou schopné tzv. dvoudimenzionálního myšlení (koordinují protikladné hodnocení), - jsou schopné generalizace (integrace více způsobů chování), - stále více vycházejí ze srovnání s ostatními, - sebepojetí se stává integrovanějším, komplexnějším a přesnějším – globální pojetí sama sebe jako osobnosti, - vytváří se představa ideálního sebepojetí, - uvědomuje si stálost a jedinečnost své osobnosti, je obtížnější změnit sebehodnocení dítěte.

Zdroj: Vágnerová, 2001

Jak je patrné z tabulky, žák se v prvních letech školní docházky projevuje egocentricky s cílem být odměněn pochvalou za splnění úkolu. Zpočátku je srovnání jeho vlastního výkonu s výkonem spolužáků nevýznamné. Mezi 8.–9. rokem se však vyvíjí v osobnost reflektující kvalitu vlastní činnosti ve vztahu ke stanoveným normám i k výkonům ostatních. Současně si uvědomuje prožitky spojené se splněním úkolu. V tomto věku stále převažuje neadekvátní jednostranné hodnocení vlastních aktivit a nesprávná generalizace. Neúspěch a negativní hodnocení je spojeno s pocitem vlastní nedostatečnosti a s rizikem vzniku negativního sebehodnocení. Kolem 9.–10. roku jsou žáci schopni koordinovat protikladné hodnocení i více způsobů chování okolí. Z hlediska přístupu k sobě samému jsou žáci schopni komplexněji nahlížet na sebe sama. V rámci sebehodnotících aktivit vycházejí ze srovnávání s výkony spolužáků a vytváří se představa ideálního sebepojetí a postupně se ustaluje sebehodnocení žáka.

Smysl a cíle žákovského sebehodnocení

Přínos sebehodnotících aktivit žáka je možné spatřovat jak z pohledu učitele, tak samotného žáka. Z hlediska žáka shrnuje výhody sebehodnocení Rakoušová (2008):

- reflexe aktuálního stavu úrovně znalostí, dovedností, vědomostí, chování a jednání,
- hledání příčin úspěchů i neúspěchů a vyvozování důsledků jednání,
- získání vnitřní motivace pro vlastní učení,
- návrh opatření podporujících vlastní učení,
- vnímání chyby jako stimulu ke zdokonalení – aktivní práce s chybou,
- přijetí odpovědnosti za své učení,
- poznávání osobní hodnoty, odhalení a uvědomění vlastního potenciálu (silných i slabých stránek),
- uvědomění si vlastní hodnoty i hodnoty spolužáků,
- získání zpětné vazby,
- osvojování komunikativních kompetencí,
- pocit uspokojení z vlastní smysluplné činnosti.

Košťálová, Miková a Stang (2012) dávají do souvislostí dovednost sebehodnocení s úspěšným zapojením člověka do společnosti. Vzhledem k tomu, že člověk je vystavován neustálým změnám v životě a ve společnosti kolem něho, je předpokladem pro úspěšné zapojení se do této společnosti schopnost neustále se učit novým věcem. „Celoživotní učení vyžaduje rozvinout metakognitivní dovednosti reprezentované v první řadě hodnocením a sebehodnocením vlastní práce“ (Košťálová, Miková a Stang, 2012, str. 61)

Právě systematickým rozvojem dovednosti sebehodnocení škola výrazně ovlivňuje schopnost celoživotního učení člověka.

„Cílem výcviku v sebehodnocení je, aby žáci uměli samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost.“ (Košťálová, Miková a Stang, 2012, str. 62)

Čačka (2000) zohledňuje psychologické hledisko sebehodnocení člověka a uvádí dvě základní dělení, a to na dílčí (osobní) sebehodnocení vztahující se k určitým dílčím oblastem (např. profesní, studijní.) a celkové. Autor upozorňuje na proměnlivost dílčího sebehodnocení za současného zachování relativně ustáleného postoje k sobě samému. Pedagogický pohled na členění sebehodnocení žáka prezentuje Rakoušová (2008), která člení sebehodnocení dle různých hledisek a v kontextu edukační reality vyzdvihuje potřebu adekvátní kombinace rozmanitých typů sebehodnocení.

- sebehodnocení z hlediska frekvence (okamžité, shrnující vyučovací jednotku, shrnující tematickou či projektovou práci, uzavírající určité časové období),
- sebehodnocení z hlediska časově-organizačního (průběžné, sumativní – týdenní, měsíční, čtvrtletní, pololetní, závěrečné),
- sebehodnocení z hlediska osob, kterých se týká (jako zpětná vazba pro žáka, jako zpětná vazba pro učitele, jako zpětná vazba pro rodiče),
- sebehodnocení z hlediska vývojového (symbolické, verbální),
- sebehodnocení z hlediska míry obecnosti (obecné, konkrétní),
- sebehodnocení z hlediska hodnocení dílčích výstupů (dílčích dovedností, klíčových kompetencí, očekávaných výstupů),

- sebehodnocení z hlediska organizace forem vyučování (ve vztahu k frontální společné práci, ve vztahu k frontální individuální práci, ve vztahu ke skupinové práci),
- sebehodnocení z hlediska nástrojů sebehodnocení (ústní, písemné),
- sebehodnocení z hlediska normy, ke které se vztahují (vztahující se k societě třídy, vztahující se k psychologii žáka, vztahující se k logice předmětu).

Formativní hodnocení a jeho postavení v hodnocení vzdělávání v ČR

Formativní hodnocení je termín, který slyšíme stále častěji. Neexistuje přesná charakteristiku toho, co je a co není formativní hodnocení. Jak již bylo zmíněno, formativní hodnocení je dáváno do kontrastu k sumativnímu hodnocení. Ve školním prostředí se setkáme s oběma typy hodnocení. Nutné je ale vycházet z toho, „že pro rozvoj klíčových kompetencí potřebuje žák především takové formy hodnocení, které se označují jako hodnocení formativní.“ (Starý, 2006). Hlavním cílem není najít přesnou definici formativního hodnocení, ale porozumět hlavním principům a zásadám formativního hodnocení, tedy tomu, čím se liší, a jeho specifikům. Odlišní autoři se k tomuto konceptu stavějí odlišně, najdeme různé formulace, ale základní myšlenka zůstává všude stejná. Laufková (2016) ve své práci předkládá dichotomii mezi sumativním a formativním hodnocením:

Tabulka 2 Dichotomie sumativního a formativního hodnocení

Charakteristika	Sumativní hodnocení (summative assessment)	Formativní hodnocení (formative assessment)
Cíl	změřit výkon žáka na konci procesu, shrnout dosažené výkony, porovnávat výkony žáků mezi sebou,	identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním výuku, vylepšit učební výsledky všech žáků.
Načasování	konečné (na konci nějaké etapy, studijního období),	průběžné (poskytované v procesu učení).
Účel	<i>assessment of learning</i> (hodnocení učení; kontrola žákova učení),	<i>assessment for learning</i> (hodnocení pro učení; podpora žákova učení).
Komu slouží	učiteli, rodiči , žákovi, škole, na kterou se žák hlásí, vzdělávací politice,	primárně žákovi.
Role učitele	měřit úroveň naučeného a udělovat známky,	poskytovat okamžitou konkrétní zpětnou vazbu a podporovat žákovo učení.
Zapojení žáků	minimální,	žádoucí.
Motivace žáků	vnější,	vnitřní.
Efekt na učení	slabý, prechavý,	silný, pozitivní, dlouhodobý.

Zdroj: Laufková, 2016

U různých autorů se můžeme setkat i s odlišnými pojmy, přesto významově velmi podobnými. Košťálová, Miková a Stang (2012) používají pojem *autentické hodnocení*, Wiliam (2016) píše o návrhu používat termín *hodnocení pro učení*, Robert Čapek (2017) používá termín *suportivní hodnocení*. Přestože nám předkládá každý z autorů svůj popis a specifika daného termínu, opět mají základy stejné, základy položené formativním hodnocením. Autoři Starý, Laufková a kol. definují formativního hodnocení souhrnně:

„Za formativní hodnocení lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalším naučil.“ (2016, str. 12)

Jeden z prvních odkazů na formativní hodnocení lze nalézt v 70. letech 20. století. Bylo to formativní hodnocení na teoretické úrovni. U nás je toto formativní hodnocení spojováno s polovinou 90. let 20. století. V této době bylo formativní hodnocení diskutováno pouze na teoretické úrovni, například J. Slavík.

Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice rovněž připomíná formativní hodnocení. Tato zpráva navrhuje řešení a úpravy, které souvisí s hodnocením vzdělávání: „Hodnocení, které podporuje učení žáků, není v českých školách systematicky využíváno. Malý důraz je kladen na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, která napomáhá učení. Z toho vyplývá, že Česká republika potřebuje vyvinout větší úsilí o zlepšení výsledků žáků spíše prostřednictvím formativního hodnocení, které žákům zprostředkovává informaci o tom, jak se lépe učit, než pouze prostřednictvím sumativního hodnocení, které výsledky učení zaznamená a vykáže.“ (2012, str. 4).

Znalostí podstatných prvků formativního hodnocení a jeho charakteristiky můžeme přejít na tři základní otázky, které tvoří dlouhodobý záměr formativního hodnocení:

- **Kam se žák ubírá?**
- **Kde je právě teď?**
- **Jak se tam dostane?** (Leahyová, Lyon, Thompson a Wiliam, 2005 In Wiliam a Leahyová, 2016) (viz Tabulka 3)

Obdobné otázky jsou zmíněny i v díle autora Starého, Laufkové a kol. (2016, str. 25–26):

- **Kam jdu/směřuji?** – Nabídnout žákům srozumitelné a jasné výchovně-vzdělávací cíle.
- **Kde se právě nacházím?** – pomocí technik, které pomáhají žákovi určit jeho současnou úroveň (zpětná vazba, kritéria, vzájemné hodnocení, ...)
- **Jak se dostanu k cíli?** – používat techniky, které žákům pomáhají dosáhnout výchovně-vzdělávacího cíle (sebereflexe, kladení otázek, ...)

Tabulka 3 Pět klíčových strategií formativního hodnocení

	Kam žák směřuje	Kde je právě teď	Jak se tam dostane
Učitel	Objasňování, sdílení a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu	Organizování efektivní třídní diskuse, aktivit a zadávání úloh, kterými získáme důkazy o učení	Poskytování efektivní zpětné vazby, která podporuje učení a posouvá je vpřed
Spolužák		Aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem	
Žák		Aktivizování žáků jako „vlastníků“ svého učení	

Zdroj: Leahyová, Lyon, Thompson a Wiliam, 2005 In Wiliam a Leahyová, 2016

1.3 Kritéria úspěchu

Termín kritérium zde bylo několikrát zmíněno. V této kapitole si vysvětlíme, co znamená. Pojem uvádíme v kapitole formativní hodnocení úmyslně, představuje jedno z možných východisek, jak se stavět k výuce ve třídě.

„Hodnocení, při kterém učitel celý výkon rozloží na několik částí, které hodnotí samostatně“ (Čapek, 2015, str. 525), nazýváme kritériální hodnocení. Kritéria jsou pro učitele velmi výhodným pomocníkem při podávání zpětné vazby a zároveň hodnocení objektivizují. Deskriptor popisuje kvalitu daného kritéria výkonu nebo produktu a takto specifikovaná kritéria jsou platná pro každého žáka třídy.

Chvál (2008) popisuje, že kritériem je opatření, kterým měříme jakost různých výrobků. Slavík (1999) definuje kritérium jako vlastnost, která se objevuje u více různorodých objektů, ale případ od případu vyžaduje různé stupně hodnoty. To znamená, že objekt má nebo nemá určitou vlastnost nebo ji má pouze do určité míry a podle toho je vyhodnocen. Můžeme to charakterizovat tak, že kritérium hodnocení staví mantinely ve velkém problému pro nějaký podproblém – v atmosféře školy představuje charakter problému právě úloha, a dílčí úkol je pak dílčím problémem. Hodnotící kritéria usnadňují práci ve škole – zacílí svou pozornost na ty aspekty úlohy, které jsou klíčové.

Autoři Starý, Laufková a kol. (2016) také pracují s konceptem deskriptoru (indikátor). Ten představuje ukazatele, který vyjadřuje různé hodnoty kvality daného kritéria. Ve chvíli, kdy dojde k propojení kritéria a deskriptoru, je žákům označeno a specifikováno to, co musí udělat, aby mohli úkol splnit.

Vytváření kritérií nebo deskriptorů je pro učitele velmi náročné. Při vytváření kritérií musí nahlížet několik věcí - cíle výuky, pojmenování kritéria, jaký um budeme posuzovat, tvorbu deskriptorů a jejich úroveň atp. Kritéria by měla být omezena počtem a měla by být srozumitelná pro žáky a učitele. V důsledku toho představují kritéria dobrý prostředek hodnocení (Starý, Laufková et al., 2016).

Příklad, jak se mohou vytvářet sady kritérií:

1. Stanovit si cíle učení; vyhodnotit, zda vzdělávací záměr a úmysl souhlasí se zadáním práce.
2. Charakterizovat pozorovatelná měřítka, která chceme řešit v procesu učení žáka.
3. Jakmile máme zadaná kritéria, přemýšlet o charakteristikách jednotlivých kritérií – jaký um, vědomosti a vlohychceme monitorovat a klasifikovat.
4. Jakmile určíme kritéria a jejich obsah, vytvořit jednotlivé deskriptory. Začít tím, jak vypadá skvělá práce, pak pracovat pouze na nejnižší úrovni (podprůměrně). Přidat popisy výkonu na dalších úrovních.

5. Shromažďovat žákovské práce, které odpovídají kritériím a deskriptorům ve všech významech a formátech – usnadní to revidovat kritéria a deskripty.
6. V případě potřeby revidovat kritéria nebo deskripty. Odrážíme účinnost vytvořeného souboru kritérií a upravujeme je pro další použití (Starý, Laufková et al., 2016).

Kritérium učiteli napomáhá určit požadavky na práci žáka, na jejímž základě se provádí hodnocení.

Výkon žáka je porovnáván s kritérii (požadavky) učitele pro danou činnost. Žák tedy není srovnáván se svými spolužáky. Kritéria jsou vytvářena jednotlivými učiteli samostatně a měla by být jasná a srozumitelná, aby mohla plnit svou funkci.

1.4 Vyučovací proces a jeho plánování od cílů učení

Pokud se učitel rozhodne zavádět formativní hodnocení ve výuce, je zřejmé, že tomuto stylu hodnocení musí být přizpůsoben celý vyučovací proces. Hodnocení je totiž jednou z několika částí tohoto procesu, nelze ho oddělit. Pokud chceme účinně využívat formativní hodnocení, je nutné celou školní výuku zaměřit na formování žáka. Taková výuka zaměřená na formativní hodnocení vyžaduje fungování šesti vzájemně provázaných oblastí: podporující prostředí, učební cíle, výukové strategie, hodnotící postupy, zpětná vazba, aktivní učení (Starý, 2006). V této kapitole si stručně popíšeme, jak plánovat vyučovací jednotku, aby byly splněny podmínky pro účelné zavedení tohoto stylu hodnocení.

„Vyučování představuje specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti učitele a žáků, která směřuje k určitým cílům.“ (Skalková, 2007, str. 118)

Ve vyučovacím procesu, kde je žák vnímán pouze jako přijímající objekt a hlavní slovo má učitel, popřípadě učebnice, nemá formativní hodnocení žádný velký význam. Proto je nutné nejprve uvést, že celá tato práce vychází z tzv. konstruktivistické koncepce vyučování. Tato koncepce je založena na předpokladu, že poznání žáka je budováno jeho vlastní aktivitou. Ke strukturování poznání dochází v interakci s prostředím a s předměty kolem žáka. Nové situace pak ovlivňují již existující vidění světa žáka a tím postupně

přebudovávají jeho existující struktury. Na základě interakcí tedy dochází k neustálému přebudovávání představ a vidění světa (Skalková, 2007). Role učitele ve vyučování tkví právě v plánování a přípravě vhodného prostředí, předmětů a činností, se kterými žák přichází do interakce a v hodnocení jako podpoře žáka.

Pro učitele, kteří chtějí vést svou výuku konstruktivisticky, existují pomůcky, které mají za cíl pomoci učitelům efektivně naplánovat výuku. Jednou z těchto pomůcek je popis průběhu učení pomocí modelu E – U – R. Tento model nám popisuje tři fáze procesu učení: evokace, uvědomění si významu informací a reflexe. Ukazuje učitelům, jak při plánování vyučování respektovat proces učení se novým věcem. Vychází z psychologických výzkumů o učení a k učitelům v ČR se dostává prostřednictvím programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení), který byl vytvořen Společností pro demokratické vzdělávání v USA (Košťálová, Rutová a Věříšová, 2007).

Při promýšlení vyučování podle tohoto modelu, plánuje učitel činnosti nejprve pro část **evokace**, kdy je nutné zajistit, aby žáci vyvolali své dosavadní znalosti i představy o dané věci či tématu. Ve fázi **uvědomění** získávají „informace, které přicházejí ze zdroje, který žáci mohou považovat za zdroj informovanější, poučenější, než jsou v danou chvíli oni sami.“ (Košťálová, Rutová a Věříšová, 2007) Žáci sami v těchto zdrojích hledají odpovědi na otázky, které si k tématu kladli ve fázi evokace, potvrzují si své domněnky nebo naopak zjišťují, že jejich představy byly chybné. Ve fázi **reflexe** žák svými slovy formuluje a shrnuje, co se naučil. Dává do kontextu původní znalosti a domněnky s novými informacemi a vyjadřuje své nové vidění a chápání dané věci.

Jak bylo řečeno, vyučování je druh lidské činnosti směřující k cíli. Veškeré snažení učitele, tedy již prvotní myšlenky o průběhu vyučovací lekce, musí vycházet z vzdělávacích cílů, ke kterým žáky chce dovést.

„Cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje.“ (Skalková, 2007, str. 119) Podle Starého a Ruska (2019) jsou vzdělávací cíle nástroj učitele, který využívá k plnění svého úkolu, kterým je vhodné uspořádání učiva do vzájemně propojených celků.

Cíle můžeme dále dělit na obecné a konkrétní. Obecné cíle nám sdělují, kam ve vzdělání směřujeme, co je naším záměrem. Tyto cíle využíváme v praxi nejčasněji při plánování výuky na celý školní rok v konkrétních předmětech. Obvykle tedy popisují více učiva (Stará, 2009). Konkrétní cíle si učitel stanovuje při každém plánování hodiny nebo lekce. „Obecněji formulované cíle je potřeba ‘operacionalizovat’ do jednotlivých učebních úloh.” (Starý a Rusek, 2019) Konkrétní cíle by měly splňovat podmínku měřitelnosti: „vždy by mělo být možné zjistit, zda cíle byly splněny a do jaké míry.“ (Stará, 2009)

Na cíle je možné se podívat z hlediska jejich „velikosti“. Časové ohraničení je u velkých cílů značně obtížné. Mnohdy se totiž jedná i o cíle na celý život. Starý a Rusek (2019) se domnívají, že každý velký cíl (někdy označovaný jako velká myšlenka – big idea) v sobě má etický rozměr. Tento přesah je mnohdy neuchopitelný v rámci školního předmětu jako samostatné jednotky. Je to to, co spojuje jednotlivosti z výuky s celkem života, ve kterém žák žije. Ve spojitosti s dělením na obecné a konkrétní cíle můžeme velké cíle pomyslně hierarchicky postavit ještě nad cíle obecné. Toto vyšší postavení je dáno právě přesahem do filozofické roviny. Ve školní praxi je onen přesah označován jako mezipředmětové vztahy.

Správně vytvořené cíle slouží následně jako podklad pro tvorbu hodnotícího nástroje, např. sady kritérií úspěchu. Abychom je ale mohly využít v práci se žáky, je nutné přejít od velkých k menším, tedy konkretizovat je. Výraz cíle učení musí popisovat co nejkonkrétněji věci, které chceme, aby se žáci naučili, popisuje, co bude žák po skončení výuky dělat, chápat nebo si pamatovat. Takové cíle jsou stanovovány před začátkem výuky pro danou třídu.

Mnoho učitelů uplatňuje ve svých třídách strategii „diferencované výuky“. Učitelé jsou vedeni k tomu, aby k rozdílům mezi žáky přistupovali tak, že budou pro různé žáky uplatňovat rozmanité cíle učení. William (2016) ve své knize říká, že tato strategie je ale nešťastná. Pro učitele tato strategie představuje velký objem práce a dále se předpokládá, že učitel ví, kteří žáci jsou čeho schopní a tím se vytváří nebezpečí sebenaplňujících předpovědí. William (2016) je přesvědčený, že pro všechny žáky ve skupině by měly být stanoveny přiměřeně stejné cíle. K diferenciaci by mělo docházet spíše v oblasti úspěchu než cílů učení.

Košťálová a Hausenblas (2004) jsou přesvědčeni, že předpokladem dobré výuky jsou v první řadě právě dobře stanovené cíle. Přinášejí učitelům systematický postup, který má pomoci při plánování vyučování. Podle těchto autorů učitel musí žákům jasně ukázat, k čemu jejich učení míří a nakolik se k cíli během výukové jednotky dostali. Praktickým postupem, který má učitelům v tomto pomoci, je tzv. plánování pozpátku. Prvním krokem v plánování pozpátku je výběr cíle pro vyučovací jednotku a jeho formulace. Cíl vyjádříme jako „cílový stav žáka na konci hodiny“ (Košťálová a Hausenblas, 2004).

Stará (2009) uvádí 4 části konkrétních vzdělávacích cílů. Části, které musí mít cíl vždy, jsou adresát a činnost. Adresátem je vždy žák. Cílem by tedy měl být právě výše zmíněný stav žáka – formulován z hlediska žáka. Obsahem cíle by měla být činnost. Stupeň dosažení cíle nám sdělí to, jak tuto činnost žák vykonává. Cíle tedy formulujeme pomocí tzv. aktivních sloves předurčujících činnost, kterou žák vykonává (např. převypráví, porovná, shrne, ...). Další dvě části: podmínky a stupeň zvládnutí jsou v cílech někdy zastoupeny, jindy mohou chybět.

Starý a Rusek (2019) připomínají:

1. **Cíle musí být cíli žáka** – po té, co si učitel formuluje pro sebe, co chce, aby jeho žáci uměli, musí být stanoveno a popsáno, jak bude vypadat dosažení cíle. Co přesně žák udělá, popíše, vysvětlí...
2. **Cíle by měly být přiměřené svou náročností** – zde je potřeba více analyzovat formulaci cíle. Obecný základ struktury formulace tvoří větné členy podmět – přísudek – předmět: „podmět vyjadřuje cílovou skupinu (žák/žákyně, případně žáci/žákyně), další část lze rozdělit ještě na dvě dimenze: na učivo/vzdělávací obsah a myšlenkové operace, které jsou na učivu/vzdělávacím obsahu žákem realizovány. Myšlenkové operace jsou vyjádřeny přísudkem (zpravidla určitým tvarem slovesným) a učivo rozvinutou předmětovou částí věty.“ (Starý a Rusek, 2019, str. 8)

Smyslem cílů učení a nabízení kritérií úspěchu ale nesmí být pomoc žákům dokončit konkrétní úkol nebo činnosti. Stěžejním smyslem musí zůstat pomoc v učení se. Snadno se může z kritérií úspěchu stát jakýsi návod pro žáky, kteří ale následkem jeho používání, nedokážou následně pracovat samostatně. Podstatný je fakt, že žáci se děláním jednoho

úkolů mají naučit něco, co později mohou aplikovat v jiném úkolu. Stejně cíle učení a kritéria úspěchu musí platit pro více než jeden úkol. (Wiliam a Leahyová, 2016)

Pokud stanovíme cíle učení a kritéria úspěchu specificky pro jediný úkol, může tento nástroj pomoci různým hodnotitelům shodnout se na tom, jaké žáci dosáhli úrovně úspěchu. V tomto případě je ale nástroj užitečný pro sumativní hodnocení. Jestliže má hodnocení probíhat formativně, je nutné do cílů učení a kritérií úspěchu zabudovat určitý stupeň obecnosti (Arter a McTighe, 2001).

Podobné úvahy se objevují i u Wiliama a Leahyové (2016), kteří přemýšlejí nad tím, zda by cíle učení a kritéria úspěchu měly být analytické, kdy přistupují k jasnému popisování, v nichž jsou identifikovány různé aspekty kvality, nebo zda by cíle a kritéria měly být spíše obecné. Autoři považují obě varianty za dva extrémy, mezi kterými by učitel měl hledat rovnovážný bod. Jasně definování konkrétních aspektů kvality totiž přináší riziko, že tyto „přístupy k popisu kvality často postrádají ono ‚lepidlo‘, které drží danou práci pohromadě. Někdy se zdá, že daná práce splňuje veškeré požadavky, a přesto jako by byl daný celek menší než souhrn všech jeho částí dohromady.“ (Wiliam a Leahyová, 2016, str. 37) Tito autoři doporučují využívat, zejména během zavádění popisů kvality, ukázky prací. Na ukázkách by měli žáci vidět minimálně práci relativně dobrou a relativně slabou (Wiliam a Leahyová, 2016).

1.5 Zpětná vazba

Aby některá z našich činností byla úspěšná, musíme vědět, zda kráčíme tím správným směrem. K tomuto záměru se využívá tzv. zpětná vazba. Zpětná vazba je zde zmíněna hlavně z jednoho důležitého důvodu – pokud se podíváme na to, co je jádrem kvalitativního formativního hodnocení, narazíme na pojem zpětné vazby.

„Zpětná vazba je poznatek vyložený ze zpětného pohledu na činnost s cílem ji zlepšit.“ (Starý, Laufková et al., str. 60) Je pojítkem mezi učebními cíli a tím, co žák opravdu vykonal. Informuje žáka o jeho cestě, co již vykonal a co má ještě před sebou. Žák sám se na základě těchto informací rozhoduje o svém dalším počínání a vyvozuje vhodné postupy další práce, aby se posouval v učení požadovaným směrem. Učitel na základě zpětné vazby také provádí potřebná rozhodnutí. Analyzuje, zda jeho plánovaná výuka pomohla žákům

v posunování se k cíli a na základě toho pak plánují výuku další (Košťálová, Straková et al., 2008).

Cíle zpětné vazby

Hlavní podstatou zpětné vazby je, aby byla skutečně informativní a dostatečně srozumitelná pro jedince, pro kterého je určena, a byl z ní schopen „číst“ informace o svém výkonu, které mu pomohou ke zlepšení. Jedině pak může plnit své cíle. Obecným cílem zpětné vazby je, aby se žák lépe učil a více naučil (Starý, Laufková et al., 2016).

Konkrétní cíle zpětnovazebního procesu pak lze ve vztahu ke konkrétnímu úkolu specifikovat podle Košťálové a Strakové (2008) takto:

- zjistit míru zvládnutí úkolu žákem,
- informovat žáka o tom, co zvládl,
- vhodnými otázkami pomoci žákovi přiblížit se plnému zvládnutí úkolu,
- pomoci plánovat další postup učení žáka.

Zpětná vazba nepředstavuje tedy jen reakci na omyl, zpětná vazba stejně tak dobře reaguje na bezchybné učení. Má velmi různý a pestrý vzhled. Může vypadat jako obyčejné znamení nebo objemný či široký slovní komentář (Starý, Laufková et al., 2016). Z cílů vyplývá také důležitá věc – zpětná vazba se vztahuje výhradně na aktivitu nebo chování, ale nikdy na někoho, kdo něco dělá (Stará, 2006).

Funkce zpětné vazby

Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí následující funkce zpětné vazby z psychologického pohledu:

- **funkce regulativní** – využívá to, co o učení našich žáků víme, aby mohla vylepšit jejich učení v budoucnu,
- **funkce sociální** – má vliv na tvorbu vztahů mezi poskytovatelem a příjemcem zpětné vazby,
- **funkce poznávací** – umožňuje žákovi lépe poznat všechny součásti vzdělávacího procesu jako např. svůj učební styl, pracovní návyky, ale i přístup učitele, učivo,
- **funkce rozvojová** – přispívá k osobnostnímu rozvoji žáka.

Typy zpětné vazby

Slavík (1999) rozlišuje zpětnou vazbu hodnotící či nehodnotící. Zpětná vazba bez hodnocení je v zásadě komentář k určité situaci, který postrádá hodnotící úsudek. Chápe zpětnou vazbu hodnocení jako „informační vztah, ve kterém je vykonavatel určité činnosti (systém řízení) informován o důsledcích této činnosti (důsledky řízení), aby mohl vykonavatel (systém řízení) své zpětné vazby opravovat“ (Slavík, 1999, str. 186).

Šedřová (2012) naproti tomu uvádí, že zpětná vazba vždy obsahuje některé prvky hodnocení. Toto hodnocení může být pozitivní nebo negativní. Gavora (2005) uvádí následující typy **pozitivní zpětné vazby**:

- akceptace odpovědi žáka – stručné potvrzení,
- echo – zopakování žákovské odpovědi,
- elaborace odpovědi – učitel odpověď dále rozvine,
- pochvala žáka – vyzdvižení správné odpovědi a ocenění.

Negativní zpětnou vazbu člení Mareš a Křivohlavý (1995) do těchto typů:

- detekce chyby – žákovi je dáno najevo, že odpověď není správná,
- identifikace chyby – učitel specifikuje nesprávné,
- interpretace chyby – vysvětlení, jak došlo k chybě,
- korekce chyby – opravení chybného.

Podle zaměření zpětné vazby rozlišuje Hattie a Timperleyová (2007) následující typy zpětné vazby:

- **zpětná vazba zaměřená na výsledek nebo úkol** – zjišťuje, zda výsledek práce žáka je v pořádku,
- **zpětná vazba zaměřená na proces** – sleduje proces vedoucí ke zvládnutí úkolu, podává informace, jak daný proces vylepšit,
- **zpětná vazba zaměřená na seberegulaci** – navozuje vlastní sebehodnocení žáků, motivuje ke zvládnutí úkolu,
- **zpětná vazba zaměřená na osobnost** – podává zprávy o osobnosti žáka.

Největší přínos vidí autoři v zpětné vazbě zaměřené na proces, která podporuje hlubší porozumění, a naopak upozorňují na hodnocení osobnosti žáka, ve kterém nevidí

souvislost s danými žákovskými výkony. I Wiliam a Leahyová varují před zpětnou vazbou dotýkající se osobnosti žáka: „Zatímco některé studie odhalují, že zpětná vazba zaměřená na daný úkol zlepšuje výsledky, ty ostatní přicházejí se závěry, že zpětná vazba vztahující se k úkolu často není o nic lepší než vůbec žádná zpětná vazba, ale že zpětná vazba dotýkající se osobnosti jednotlivce je horší než zpětná vazba vztahující se k úkolu i nulová zpětná vazba.“ (2016, str. 113) Je-li to možné, učitel by se měl vyvarovat poskytování zpětné vazby, která se vyjadřuje k osobnosti žáka.

Autoři Šedřová, Švaříček a Šalamounová (2012) uvádějí, že v komunikaci ve výuce zpětná vazba přichází okamžitě poté, co žák předvedl výkon (např. odpovědi na otázku), a domnívají se, že žák reguluje svůj další učení proces vedoucí ke zlepšení výkonu v budoucnosti. Z toho vyplývá, že žáci dostávají zpětnou vazbu přímo v průběhu vyučování, ale také následně učitel podává zpětnou vazbu k výslednému produktu, který vznikl v tomto vyučování. Wiliam (2006) podrobněji rozlišuje typy zpětné vazby podle hlediska časového následovně:

- krátkodobý cyklus – sem spadá **okamžitá zpětná vazba**, kterou žák získává v dané vyučovací hodině, v průběhu lekce,
- střednědobý cyklus – sem můžeme zařadit **zpětnou vazbu z hodiny na hodinu**. Zařadíme sem písemné hodnocení produktu, který žák vytvořil v jedné vyučovací hodině, a do několika dnů se mu dostane písemné zpětné vazby – obvykle v následující hodině daného předmětu. Tato prodleva může být v rozsahu dnů, maximálně několika málo týdnů,
- dlouhodobý cyklus – **zpětná vazba za období celého jednoho cyklu**, např. pololetí, školního roku, dobu trvání projektu (v řádu měsíců).

Postup poskytování popisné zpětné vazby

Aby mohla být poskytnuta co nej kvalitnější popisná zpětná vazba, je nutné získat co možná nejvíce podkladů pro její vytvoření. Učitel musí řešit otázku: Jakým způsobem získat co nejvíce informací o výkonu žáka? Nejdostupnější a nejsnadnější je využití toho, co v procesu učení vidí a slyší během samostatné, případně skupinové práce žáků. Zároveň se učitel sám učí rozpoznávat situace, kdy je efektivní v procesu tzv. zasáhnout, a podat zpětnou vazbu okamžitě, a kdy je žádoucí si vysledované informace poznamenat, případně

zachytit pomocí nejrůznějších technických přístrojů (např. videokamery) a vyjadřovat se k nim až po skončení práce žáků. Košťálová, Straková et al. (2008) upozorňují na nebezpečí toho, kdy učitel přílišnou snahou zasáhnout okamžitě a korigovat průběh učení, může namísto podpory procesu učení a poučení se z vlastních chyb, dovést žáky rychleji, mnohdy i přesněji k cíli, avšak za cenu toho, že značnou část práce udělá na místo žáků (Košťálová, Straková et al., 2008).

Kromě toho, že tedy citlivě podává učitel zpětnou vazbu průběžně s cílem korigovat významné odchylky od požadovaného směřování žákovské práce, je důležité zaměřit se na zpětnou vazbu poskytovanou po dokončení konkrétního zadání. V tomto případě již musí být nashromážděno dostatek důkazů pro její vytvoření, případně se formulace zpětné vazby opírají o již vytvořený produkt, jehož tvorbu a kvalitu posuzuje a popisuje. V praxi je vhodné v tomto bodě zařazovat také sebehodnocení žáků a vrstevnické hodnocení (Košťálová, Straková et al., 2008). Dalšími typy podávání zpětné vazby z hlediska času mohou být poskytování zpětné vazby s časovou prodlevou nebo poskytování zpětné vazby v dlouhodobém horizontu. Časovou prodlevou mezi žákovým učením a podáním písemné zpětné vazby bývá v praxi obvykle doba od jedné hodiny do druhé. Oproti tomu hodnocení v dlouhodobém horizontu se provádí nejčastěji za využití portfolií, které si žáci většinou pro tento účel vedou (Starý, Laufková et al., 2016).

Průběh zpětnovazebné učitelovy činnosti má svá pravidla ověřená praxí. Autoři Košťálová, Straková a kol. (2008) ji shrnují do následujících kroků:

- pečlivé pozorování žáků během práce, plnění zadání, důkladné prozkoumání výsledného výtvoru,
- porovnání žákova výkonu s předem stanovenými kritérii,
- popis všeho, co bylo žákovou prací z kritérií splněno s vědomím toho, že jedno kritérium může být u různých žáků splněno různě,
- detekce prvků práce, které nejsou vydařené nebo jejich splnění není patrné, k tomuto pak formulace korektivních otázek, které přimějí žáka přemýšlet nad danou věcí, ideálně mu při jejich promýšlení něco důležitého o jeho práci dojde.

Podklady pro vytváření zpětné vazby

Již bylo zmíněno, že po zadání individuální či skupinové práce, učitel pomocí pozorování získává některé velmi důležité informace o stylu práce žáků, o jejich dovednostech, postojích apod. Také jsme uvedli, že tady může učitel okamžitě a individuálně zasáhnout a proces korigovat. V tuto chvíli se ale zaměříme především na sběr informací jako podkladů pro tvorbu konkrétní zpětné vazby zejména písemnou formou, která se má stát základem pro pokrok v učení. „V konstruktivistické škole učitel využívá všechny příležitosti k cílenému a systematickému monitorování (sběru informací) práce svých žáků.“ (Košťálová, Miková a Stang, 2012, str. 124)

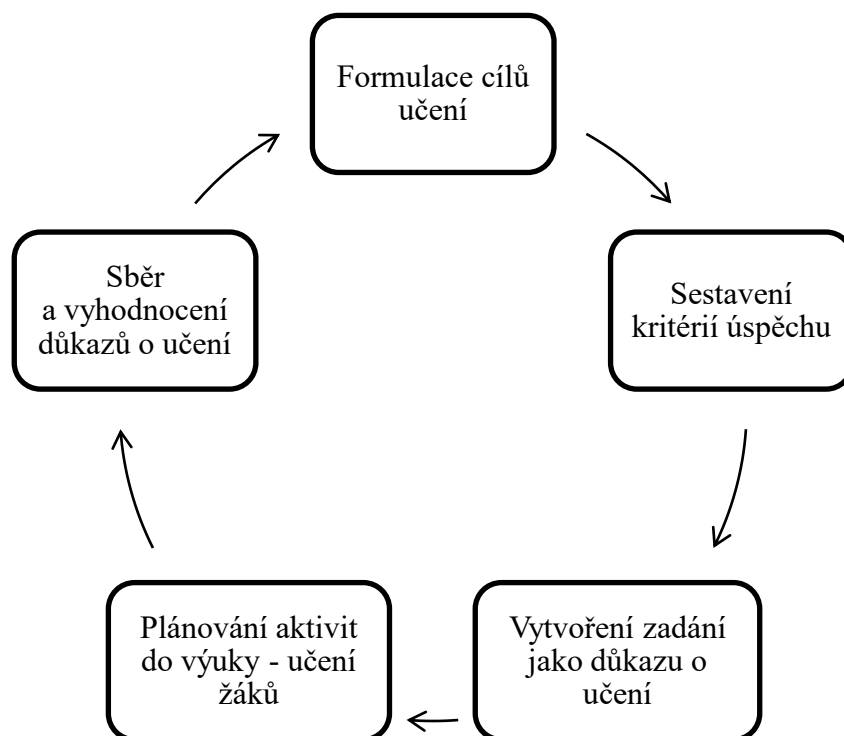
Zde je důležité si uvědomit, že monitorování je již spjaté s cíli výuky a učení. Cíle učení totiž určují, na co konkrétně se sběr informací a pozorování zaměří. „Monitorování je zacílené, výběrové, plánovité, pravidelné a zaznamenávané.“ (Košťálová, Miková a Stang, 2012, str. 124)

S monitoringem souvisí pojem důkaz o učení. Důkazem o učení je cokoli „na čem poznáme, že žáci cílů učení dosáhli a do jaké míry se jim to zdařilo.“ (Košťálová, Miková a Stang, 2012, str. 124) O takovém výstupu učitel přemýšlí již přistanovování cílů nebo během plánování výuky. Při vytváření vhodného zadání, které následně bude sloužit jako důkaz o učení, si učitel klade následující otázky:

1. Na co se naše pozorování zaměří? Co chceme sledovat?
2. Jaké informace potřebujeme získat, abychom dokázali posoudit co nejkomplexněji žákovo učení?
3. Z čeho konkrétně můžeme získat potřebné informace?
4. Jak zafixujeme potřebné dovednosti a vědomosti, aby bylo možné použít je i v době, kdy vymizí z paměti (Košťálová, Miková a Stang, 2012).

Z výše popsaného tedy vychází následující model procesu plánování výuky, podle kterého následně pracujeme v praktické části této práce (viz Obrázek 1).

Obrázek 1 Plánování výuky na základě cílů učení



Zdroj: autorka diplomová práce

1.6 Cíle literární výchovy na ZŠ

Prvním ze stěžejních bodů práce je tedy formulace cílů, kterých chceme v hodinách literární výchovy dosáhnout. V následující části předkládáme teoretický základ, o který se ve svém výzkumu opíráme. Formulujeme základní požadavky oboru literární výchova v 2. období 1. stupně základní školy.

1.6.1 Literární výchova z pohledu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je základní dokument, který dává rámec pro tvorbu konkrétní podoby výuky literární výchovy na školách. Literární výchova je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, která zaujímá ve výchovně vzdělávacím procesu stěžejní postavení. Cílem této oblasti „je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“ (RVP ZV, 2017, str. 16)

Literární výchova jako jedna ze složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má v RVP ZV charakterizovány následující cíle: „V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti, postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (RVP ZV, 2017, str. 16)

Vedle požadavků oborových je důležité, že: „Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělávání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“ (RVP ZV, 2017, str. 8) Předměty tzv. výchovné, mezi které literární výchova patří, mají v procesu rozvoje klíčových kompetencí nezastupitelnou roli.

Klíčové kompetence RVP ZV charakterizuje jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, existujících a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti...Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ (RVP ZV, 2017, str. 10)

V období základního vzdělávání mají být rozvíjeny následující klíčové kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní.

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření,
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama,
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.

Skrze literární díla ale může učitel cíleným výběrem textů rozvíjet klíčové kompetence ze všech šesti výše vyjmenovaných oblastí kompetencí.

RVP ZV dále uvádí očekávané výstupy pro 2. období 1. stupně pro literární výchovu:

Žák...

...vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

...volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma

...rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů

...při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy (RVP ZV, 2017, str. 21).

1.6.2 Literární výchova jako příležitost k výchově čtenáře (čten. gramotnost)

Pokud se na vyučovací hodiny podíváme z pohledu jednotlivých učitelů, je nutné podstatně blíže specifikovat, o co nám v této výuce jde. Jaké cíle sledujeme. RVP ZV v tuto chvíli nepracuje s pojmem, který je již ale mezi odborníky delší dobu používán a jeho obsah stále zpřesňován. Tímto pojmem je čtenářská gramotnost.

„**Čtenářská gramotnost** je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:

Vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

Doslovné porozumění

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

Vysuzování a hodnocení

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

Metakognice

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

Sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

Aplikace

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.“ (Altmanová et al., 2011, str. 8)

Jedním ze základních úkolů školy je naučit žáky číst. „Škola by měla jakoby srovnat handicap, které si přinášíme ze svých rodin.“ (Trávníček, 2019, str. 25) Iluzí je tato myšlenka zejména proto, že žáci nepřichází do školy všichni na stejné startovní čáře. Škola rozvíjí to, co do žáků bylo vloženo v rodině. Čtení může být charakterizováno jako: „aktivita zaměřená na knihy a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami; socio-kulturní dovednost či kompetence.“ (Trávníček, 2019, str. 33) Za čtení tedy můžeme považovat už pouhé listování v knihách, rozpravy nad knihami v období, kdy dítě ještě nemá osvojenou techniku čtení.

Někdy se najdou žáci, kteří s knihou před vstupem do školy nepřišli do kontaktu a jiní zase mají svou knihovnu plnou nejrůznějších knih už v předškolním období. Škola by měla

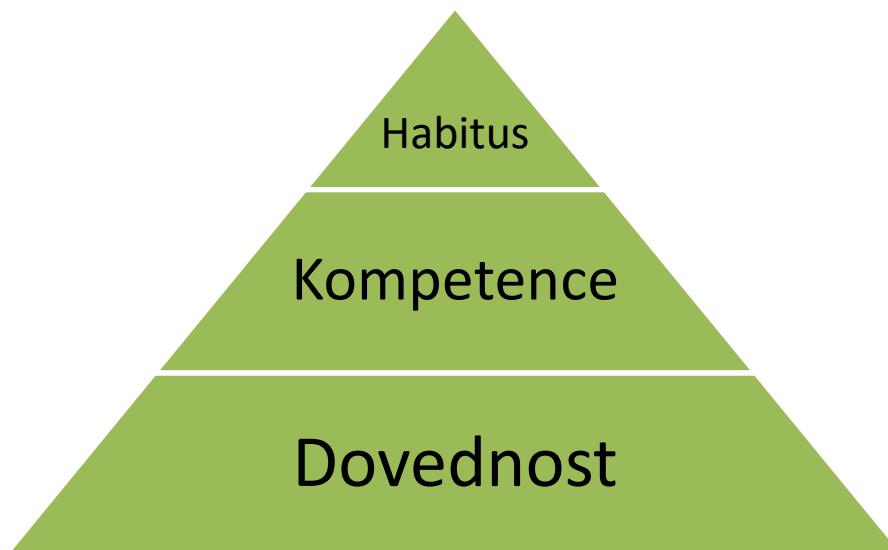
ve čtení žákům pomáhat, někdy ale může také položit mezi žáky a čtení bariéru přílišným tlakem na bezchybnost zejména hlasitého čtení u žáků, kteří mají s technikou čtení obtíže, nebo také naopak v případě, kdy škola žáky ve čtení brzdí zejména při společném čtení, kdy zdatnější čtenáři musejí trpělivě čekat na pomalejší čtenáře (Trávníček, 2019).

Národní zpráva shrnující Mezinárodní šetření PIRLS (2016) říká: „V České republice má velmi dobré počáteční čtenářské dovednosti při nástupu do školy necelá čtvrtina žáků.“ (Janotová, Tauberová a Potužníková, 2016, str. 8) Dále tato zpráva také shrnuje, že čeští učitelé v hodinách čtení nejčastěji požadují čtení nahlas a věnují se rozšiřování slovní zásoby. Čeští učitelé se tedy setkávají často s žáky, kteří zkušenost s knihami mají, významným úkolem se pak stává podpora a rozvoj této zkušenosti, namísto vytvoření bariéry mezi žáky a čtením. Čtení založené na předmětu (kniha, časopis...) a čase, který je na jeho vykonávání potřeba, není „ničím víc než technickou disciplínou.“ (Trávníček, 2019, str. 30) Aby se z této disciplíny stala činnost hodnotová a hodnotvorná, nesmíme opomenout složku motivace (Trávníček, 2019). Autoři v závěrech z šetření PIRLS uvádí: „Česká republika patří k zemím s podprůměrnou oblibou čtení.“ (Janotová, Tauberová a Potužníková, 2017, str. 8), zároveň zde ale najdeme informaci, že „Frekvence předčítání knih dětem v předškolním věku je v ČR nadprůměrná.“ (2017, str. 8)

Z těchto informací vyplívá, že do škol přicházejí žáci většinou s dobrým základem pro další rozvoj čtení. Problémovou se zde tedy více stává právě ona složka motivace. Vzhledem k tomu, že podpora (někdy stačí jen její nezničení) motivace, zejména té vnitřní, je v praxi velmi složitý a dlouhodobý proces, učitelé ho snadno opomínají nebo nahrazují motivací vnější. S tímto problémem by pedagogům mohlo pomoci právě formativní hodnocení.

Čtení můžeme rozdělit do tří úrovní, kdy předpokladem pro vstup do vyšší úrovně je zvládnutí úrovně nižší (viz Obrázek 2).

Obrázek 2 Úrovně čtení



Zdroj: Trávníček, 2019

Nejnižší úrovní je čtení jako **dovednost** dekodovat text. Další úrovní je čtení jako **kompetence**. Být kompetentní ve čtení, tedy ovládnutí funkční gramotnosti, představuje schopnost člověka porozumět čtenému. Nejvyšší úrovní pak je čtení coby **habitu**, čemuž můžeme rozumět jako získání všech potřebných dovedností, schopností a aktivizaci dispozic pro zacházení s textem. Dosažením této úrovně se z člověka stává nejen nositel, ale také šířitel jedné z forem naší kultury (Trávníček, 2019).

Hausenblas (2015) zdůrazňuje důležitost propojení životních zkušeností žáků 1. stupně, kdy je ideální čas na propojení s poznatky z oboru jazyka a literatury. Dále upozorňuje na nutnost dostat žáky co nejdříve ke čtení příběhů, naučných textů a básní. Tato podmínka totiž žáky převádí z jedné úrovně do další a zároveň převádí čtení jako onu technickou disciplínu ke smyslu, tedy dodává potřebný důvod ke čtení.

Dále míní, že „škola musí rozvíjet čtenáře v chování, v odezvě na text, v porozumění textu i kontextu, a také v znalosti a chápání ustálených prvků tištěných i digitálních textů.“ (Hausenblas, 2015, str. 62) a tím opět cíleně rozvíjet jednotlivé úrovně čtení a podporovat vnitřní motivaci ke čtení, které žákovi dává větší smysl ve chvíli, kdy dokáže kompetentněji na text nahlížet.

Z výše zmíněného vyplývá, že na cestě k očekávaným cílům a výstupům v literární výchově na základní škole nelze opomenout rozvoj čtenářské gramotnosti ve všech jejích složkách. Rozvoj jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti je dokonce podmínkou pro dosažení těchto cílů. Takový cílený rozvoj u žáka můžeme nazvat výchovou čtenáře, kdy předpokládáme, že čtenář je „ten, kdo deklaruje, že čte (knihy); ten, jehož mediální dovednost směřuje ke čtení; duševní uživatel knih (a jiných písemných zdrojů. Účastník čtenářské kultury.“ (Trávníček, 2019, str. 33) Výchova čtenáře velmi úzce souvisí s klíčovými kompetencemi, protože vybavuje žáka schopnostmi, dovednostmi i postoji, které mu pomohou začlenit se aktivně do společnosti a být aktivní součástí dané kultury.

Pokud tedy změníme úlohu školy v oblasti českého jazyka a literatury z „naučit žáky číst“ na „vychovat z žáků čtenáře“, rozšířili jsme podstatně cíle literární výchovy zejména o vnitřní motivaci ke čtení, o vztah ke knihám a vědomí si významu čtení pro žáka samotného, ale také pro jeho roli ve společnosti.

1.6.3 Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl

I když Česká republika nemá ve svých kurikulárních dokumentech zakotvenou čtenářskou gramotnost, existují dokumenty, které je možné využít pro plánování jejího systematického rozvoje. Tyto dokumenty vydává Česká školní inspekce v souvislosti s mezinárodními výzkumy PIRLS a PISA, do kterých jsou čeští žáci již několik let zapojováni. Využití těchto dokumentů umožňuje českému učiteli pracovat s nejnovějšími poznatky z oboru ještě dříve, než budou pevně zakotveny v kurikulu. Některé dovednosti čtenáře, které jsou testované v šetření PIRLS a PISA, tak učitelé rozvíjejí právě vzhledem k nejnovějším poznatkům, které jsou díky těmto výzkumům zveřejňovány. Čtenářskou gramotností se tak čeští odborníci již delší dobu zabývají a snaží se vytvářet koncepci jejího systematického rozvoje.

Významným dokumentem, který přináší kvalitní informace, o které se učitel může opírat, je např. Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti vydaný Českou školní inspekcí k Mezinárodnímu šetření PISA 2018, ze kterého můžeme získat následující klíčové informace:

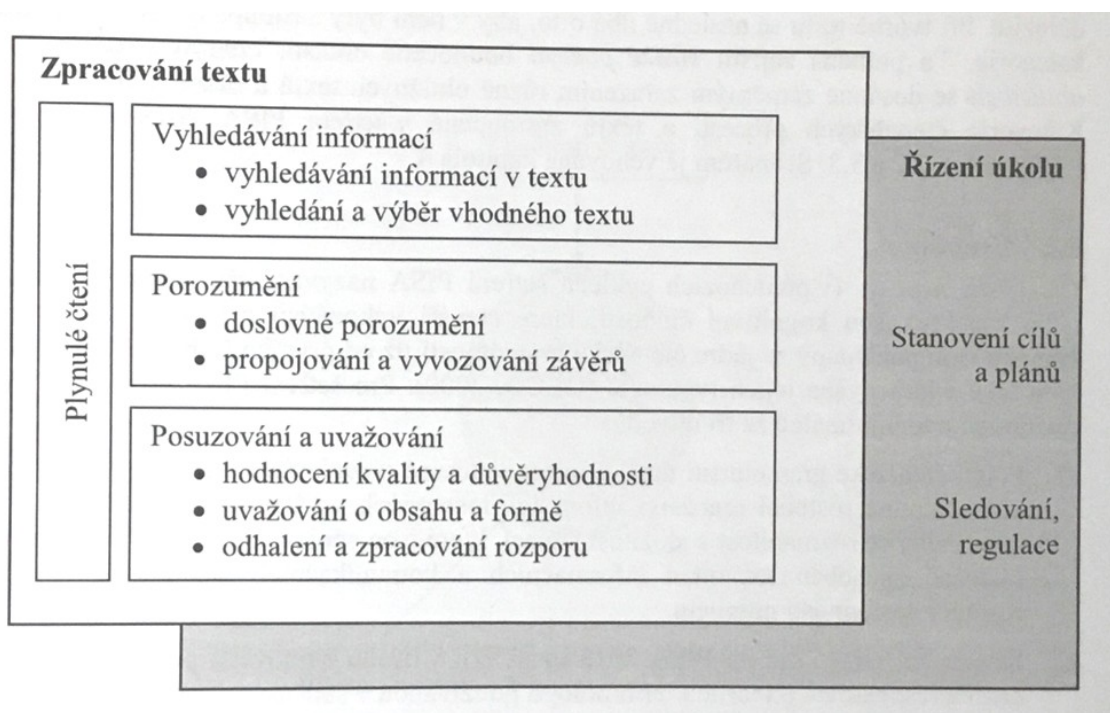
Čtenářskou gramotnost ovlivňuje několik faktorů:

1. osobní čtenářské vlastnosti,
2. vlastnosti textu,
3. vlastnosti úkolu – důvody, proč žák vůbec s textem pracuje.

Žák ovlivněn těmito faktory vykonává konkrétní čtenářské procesy, které jsou definovány jako: „kognitivní činnosti, které čtenáři vykonávají při práci s textem.“ (Potužníková, Janotová a Blažek, 2019, str. 13) A právě na rozvoj těchto procesů je tedy žádoucí zaměřit činnost v hodinách čtení na základních školách.

V šetření PISA 2018 byly definovány dvě kategorie čtenářských procesů: zpracování textu a řízení úkolu. Toto rozdělení je v souladu s nazíráním na čtení jako na záměrnou činnost vázanou na konkrétní situaci (Potužníková, Janotová a Blažek, 2019).

Obrázek 3 Čtenářské procesy v šetření PISA 2018



Zdroj: Potužníková, Janotová a Blažek, 2019

V této práci se zaměřujeme na procesy zpracování textu: vyhledávání informací a porozumění. Vyhledávání informací lze dále rozdělit na dva dílčí procesy: vyhledávání

informací v jednom textu a v několika různých textech. Porozumění lze obdobně dále rozdělit na procesy doslovného porozumění a propojování a vyvozování závěrů.

Vyhledávání informací

Běžně čtenář plynule čte text tak, aby pochopil hlavní myšlenku. Nechává se unášet příběhem nebo hlavním smyslem textu. Pokud je ale čtení spojené s konkrétním účelem, potřebuje k textu přistupovat odlišně. Je zapotřebí využívat různé strategie k tomu, aby získal potřebné informace. To znamená, že nečte text plynule celý od začátku do konce, ale mění např. rychlost čtení, vybírá si části v textu, které čte opakovaně, jiné části pouze zběžně prohlédne.

„Vyhledávání informací v textu vyžaduje porozumění, které nepřesahuje úroveň jednotlivých vět. K identifikaci potřebných informací stačí doslovné nebo téměř doslovné přiřazení slov či vět z otázky k odpovídajícím slovům či větám z textu.“ (Potužníková, Janotová a Blažek, 2019, str. 15)

Porozumění čtenému textu

„Porozumění textu lze chápat jako vytvoření představy obsahu textu v mysli čtenáře“ (Potužníková, Janotová a Blažek, 2019, str. 16). Najvarová (2010, str. 49) uvádí, že čtení s porozuměním je „záměrná myšlenková činnost, kterou se čtenář dobírá významu textu.“ Zároveň zdůrazňuje, že tento proces je procesem individuálním. Každý čtenář si vytváří své vlastní a jedinečné porozumění textu, které je závislé na mnoha faktorech.

V šetření PISA 2018 je proces porozumění členěn dále na doslovné porozumění a vyšší stupeň, kterým je propojování a vyvozování závěrů.

Obdobné čtenářské procesy rozlišuje také šetření PIRLS 2016, kde jsou označovány jako postupy porozumění:

- vyhledávání informací,
- vyvozování závěrů,
- interpretace,
- posuzování textu.

Pro naše účely je zde ještě dobré blíže si popsat proces interpretace. Žák vytváří interpretaci, pokud „propojuje informace z různých částí textu, snaží se pochopit jeho hlavní myšlenku nebo hledá souvislosti mezi textem a vlastními znalostmi či zkušenostmi“ (Janotová, Tauberová a Potužníková, 2017, str. 21).

Čtenářské strategie a čtenářské dovednosti

Najvarová (2010) ve své studii poukazuje na to, že v českém prostředí je proces porozumění textu často zmiňován v souvislosti s metodami práce s textem, které jsou zahrnovány do výukových metod založených na práci s textovým materiálem. Důležité je, že „pokud si žák tyto postupy zvnitřní a začne je uvědoměle a záměrně používat během čtení (respektive před čtením nebo po ukončení čtení), pak je označujeme jako čtenářské strategie.“ (Najvarová, 2010, str. 50) Zautomatizované čtenářské strategie se následně stávají čtenářskými dovednostmi. Právě zaměřením pozornosti na čtenářské strategie učitelé v praxi rozvíjí čtenářskou gramotnost svých žáků.

Pro potřeby rozvoje čtenářské gramotnosti na prvním stupni základní školy vyhovuje klasifikace čtenářských strategií podle Najvarové (2010):

- **Předvídání** – žák předvídá děj příběhu, utváří vlastní závěr na základě informací z již přečtených textů nebo na základě vlastní zkušenosti,
- **propojování informací** – žák ze získaných informací zobecňuje, vyvozuje závěry, čte „mezi řádky“, na základě kontextu odhadne význam neznámé informace, neznámého slova, při čtení textu využívá předchozích znalostí, vytváří souvislosti mezi textem a svými zkušenostmi, s jiným textem nebo propojuje čtený text s informacemi o světě,
- **vytváření mentálních obrazů** – žák využívá představivosti a fantazie a vytváří si ve své mysli představy toho, co čte, tonapomáhá lepšímu zapamatování nových informací a jejich lepšímu vybavování, pozitivní efekt této strategie je zaznamenáván i u průměrných a slabých čtenářů,
- **kladení otázek k textu** – žáci jsou postupně vedeni k tomu, aby sami tvořili vhodné otázky k textu (nahlas či v duchu) před čtením, v průběhu i na konci čtení; tato strategie podporuje schopnost kritického myšlení,

- **identifikace hlavních myšlenek** – žák odděluje podstatné informace od informací dílčích, podstatné informace dokáže jednoduchým způsobem zaznamenat
- **vytváření souhrnů (shrnutí)** – žák dokáže formulovat informaci vlastními slovy, obsah textu dokáže zhustit bez ztráty významu,
- **kontrolování** – žák strategii používá, pokud neporozuměl zadání; při vyhledávání si v textu může zvýrazňovat a podtrhávat podstatné informace; po přečtení si sám kontroluje správnost splnění úkolu,
- **hodnocení** – žák po přečtení zhodnotí formu textu, zhodnotí informace z textu, o textu si povídá se spolužáky, argumentuje.

Pokud považujeme čtenářskou gramotnost jako cíl, ke kterému žáky chceme dovést, je nutné tento cíl konkretizovat. Na základě výše popsaných složek čtenářské gramotnosti a s nimi souvisejícími dovednostmi a strategiemi čtenáře, je učitel postaven před proces stanovení postupných kroků k jejich osvojení si a zvládnutí každým žákem.

V projektu Nadace THE KELLNER FAMILY FOUNDATION Pomáháme školám k úspěchu tým odborníků, v čele s Hanou Košťálovou (2017), rozhodl učitelům předložit nástroj, který má usnadnit právě toto postupné vytyčení konkrétních čtenářských cílů na cestě k cíli nejvyššímu, tedy čtenářské gramotnosti. Tímto nástrojem je Čtenářské kontinuum. To má sloužit jako zdroj vzdělávacích cílů. Pohlíží na vývoj jedince od úrovně předčtenáře až k nezávislému přemýšlivému čtenáři. Tedy člověku, který si dosáhl nejvyšší úrovně čtení coby habitu, jak popisuje Trávníček (2019).

Čtenářské kontinuum rozděluje čtenářské cíle do šesti oblastí a šesti úrovní zvládnutí (Košťálová et al., 2017).

Oblasti kontinua:

1. čtenářské chování,
2. čtenářská odezva,
3. porozumění textu,
4. ustálené prvky,
5. porozumění v kontextech,
6. dekodování textu.

Každá oblast je uspořádána do různého počtu vývojových linií a každá „linie sleduje proměny určité dovednosti na šesti vývojových úrovních: předčtenář, začínající, posupující, pokročilý, zdatný, samostatný.“ (Košťálová et al., 2017, str. 6)

V této práci nás nejvíce zajímá oblast Porozumění textu, linie Vyhledávání a propojování přímo i nepřímo vyjádřených informací podle účelu čtení, jejíž cíl je v kontinuu definován: „K informacím vyjádřeným v textu přímo postupně dokáže přidávat také informace jen naznačené nebo vyvozené z textu. Nalézá informace o skrytějších složkách obsahu (např. o pocitech postav). Nachází a objasní souvislosti i v textech náročnějších.“ (Košťálová et al., 2017, str. 30)

2 Praktická část

Praktická část práce se věnuje akčnímu výzkumu prováděnému v 5. ročníku ZŠ. Nejprve popisuje východiska pro zahájení výzkumu. Předkládá úvahy učitelky a zdůvodňuje její motivaci k zahájení změn ve výuce. Následně definuje výzkumný problém a požadované cíle změn, z čehož jsou dále formulovány tři výzkumné otázky. Další kapitoly seznamují čtenáře s konkrétní podobou prováděného výzkumu, jeho průběhem a vymezují použité metody sběru dat.

2.1 Východiska pro zahájení výzkumu

Nastoupila jsem do 5. třídy jako nová třídní učitelka. S bývalou paní učitelkou jsem si předala informace o způsobu vedení třídy a jednotlivých hodinách. V literatuře vycházela ze školního vzdělávacího programu školy (očekávané výstupy a učivo pro daný rok).

Hlavní náplní hodin literární výchovy byla četba ukázek z čítanky, které vybírala učitelka podle tématu hodícím se pro mezipředmětové vztahy nebo podle probíraného autora či žánru. Nejprve žáky seznámila s teorií, životopisnými údaji autorů a pak se ve třídě četli vybrané ukázky. Ve čtvrté třídě měli žáci povinnou četbu, kterou četli doma: Děti z Bullerbynu, Lov na mamuta a Staré pověsti české. Dílnu čtení měli ve třídě párkrát v roce jako zpestření výuky, kdy dostali žáci volnost ke čtení své vlastní knihy.

Žáci dané třídy se na začátku pátého ročníku výrazně lišili v přístupu k práci v hodinách literární výchovy. Aktivita a motivace k práci byla značně rozdílná od žáků, kteří se aktivně hlásili k hlasitému předčítání textů před zbytkem třídy, po žáky, kteří byli v hodinách zcela pasivní. Činnost všech nastávala víceméně pouze v době, kdy byl tvořen zápis do literárních sešitů obsahující informace o přečtených ukázkách, autorech a např. stěžejních informacích o jejich další tvorbě. Někdy žáci dostali pracovní listy s nedokončenými tvrzeními, kam doplňovali faktické informace.

K aktivitě v hodině jsem žáky dokázala přivést změnou metod výuky. Začleněním aktivizačních metod práce s textem žáci přestali být sice pasivní, ale přesto chyběl koncept celého předmětu. V čtenářských lekcích se žáci učili konkrétní vědomosti nebo dovednosti, ale lekce od sebe byly zcela odtržené. Jednotlivé kousky neměly celek, do kterého by zapadaly, který by tvořily. Tedy nešlo o navazující kroky směřující k dlouhodobějšímu cíli.

Výstupy, které v těchto hodinách žáci tvořili, zapadali v zapomnění, aby další hodinu vznikaly zcela nové bez návaznosti na minulé.

Mým cílem je, aby se žáci v hodinách opravdu učili, aby docházelo k posunu v učení každého žáka nejlépe každou hodinu o alespoň minimální krok. Ale systém plánování od sebe oddělených lekcí, respektive oddělených jednotlivých cílů, se nejevil jako účinný. Proto se mi staly klíčovou otázkou cíle takového žádoucího učení, zejména dlouhodobé cíle na úrovni rozvoje čtenářské gramotnosti a jejich následná konkretizace jako základ pro efektivní řízení procesu učení žáků.

Zároveň bylo ve třídě potřeba zviditelnit pro žáky, co se vlastně při takovém čtení mohou učit. A ukázat jim na jejich produktech a kde přesně mohou vidět, do jaké míry byli v učení úspěšní. Vznikající materiály z hodin si žáci budou zakládat do desek, kam se kdykoli mohou vracet a hodnotit svou práci. Sebehodnocení je důležitou součástí zavádění změn ve třídě. Které si budou žáci zkoušet a trénovat, až nasbírají větší množství důkazů o svém učení. Každý měsíc bude žák individuálně s učitelkou procházet toto vzniklé portfolio svých prací, které bude podkladem pro osvojování si schopnosti sebehodnocení. Do portfolio si každý žák bude zakládat i materiály z hodin vlastivědy a přírodovědy, které byly zaměřeny kromě oborových cílů také na cíle čtenářské a také své záznamy z individuální volitelné četby.

2.2 Problém praxe a požadované cíle změn

Výzkumný projekt má za úkol pomoci s vyřešením problému učitelky v dané třídě:

Jak nastavit v novém školním roce pravidla pro práci a hodnocení v hodinách literární výchovy tak, aby každý žák byl v tomto předmětu aktivní, posouval se směrem k cíli učení a zároveň si byl vědom svého učení (případně i neučení) v těchto hodinách.

Změny, které výzkum přináší, mají dovést žáky a učitelku k těmto cílům:

Žáci přebírají zodpovědnost za své učení, znají cíle učení a kritéria úspěchu. Žáci se orientují na své cestě k cíli učení, využívají důkazy o učení jako podklad pro sebehodnocení.

Učitel tvoří pro žáky zadání jako důkaz o učení v jednotlivých lekcích, po výuce reflektuje a vyhodnocuje proces učení třídy na základě vzniklých důkazů a podává žákům popisnou zpětnou vazbu. Na základě analýzy plánuje další krok v učení a další lekci pro žáky.

2.3 Výzkumné otázky

Výzkumný projekt má za úkol pomoci s vyřešením problému v dané třídě:

Jak implementovat do výuky literární výchovy formativní hodnocení tak, aby se každý žák posouval směrem k cíli učení a zároveň byl schopen svou cestu k cíli sám sledovat.

Z tohoto problému pak formuluji tři výzkumné otázky:

1. Co může sloužit v hodinách literární výchovy jako důkaz o učení?
2. Jak dále pracovat se vzniklými důkazy o učení?
3. Jak využívají žáci důkazy o učení při sebehodnocení?

2.4 Podoba výzkumu

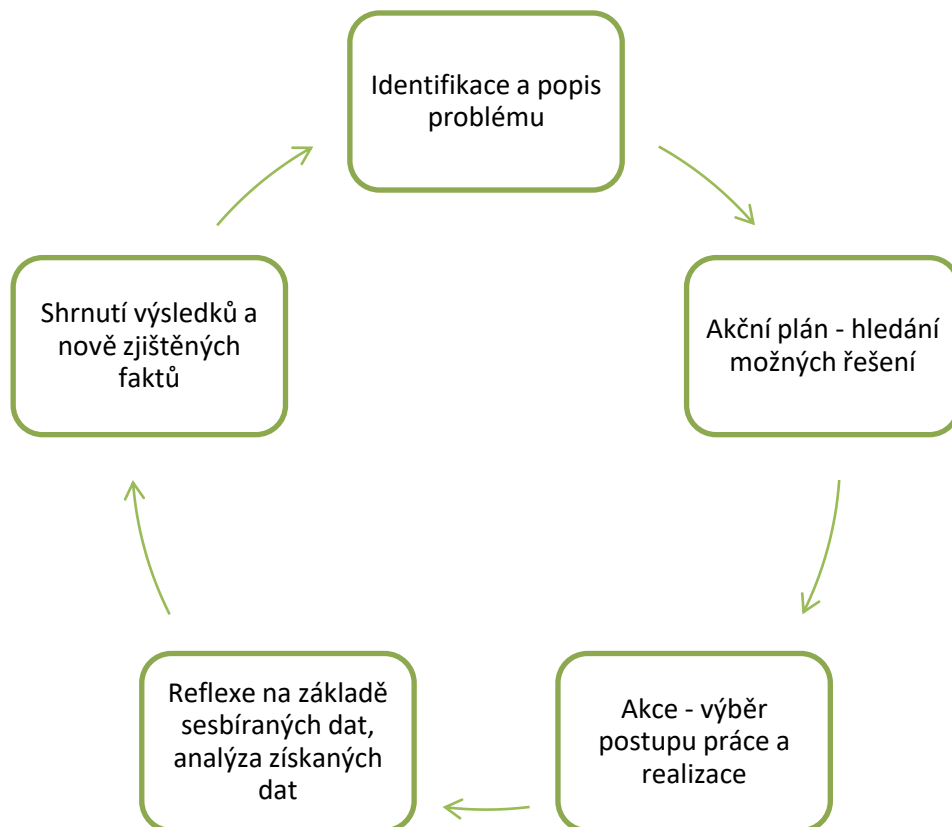
Vzhledem k tomu, že cílem této části práce je zavádění změn v pedagogické praxi, na jehož začátku stála otázka učitelky typu: „Jak mohu zkvalitnit výuku v dané třídě?“, zvolili jsme **akční výzkum**, který „zdůrazňuje pedagogickou praxi, umožňuje zavádění změn, které jsou důležité pro neustálé zlepšování činnosti pedagogických pracovníků a ostatních účastníků vzdělávání, a vede ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání.“ (Nezvalová, 2003, str. 300)

Úkolem učitele v akčním výzkumu je shromažďovat informace, pozorovat, klást si otázky, sdílet názory a vyhodnocovat výsledky. Umožňuje tak získávání souhrnných informací o stavu v konkrétní třídě či škole a umožňuje směřovat další aktivity tak, aby vedly ke zlepšení kvality (Nezvalová, 2003).

Akční výzkum je cyklický proces, ve kterém se vždy opakují fáze akce, vyhodnocení a reflexe. Susman (1983) předkládá model tohoto opakujícího se procesu, ve kterém jej rozdělil do pěti fází. Na začátku je nutné identifikovat problém a sesbírat data. Následně se navrhuje možná řešení, která vedou k vytvoření akčního plánu, který je realizován. Po této akci přichází fáze sběru dat, která jsou analyzována a interpretována. Poslední fází je

shrnutí zjištěného, vyhodnocení úspěšnosti. Následně se cyklus vrací na počátek a opakuje se. Podle tohoto modelu budeme v našem výzkumu postupovat.

Obrázek 4 Model akčního výzkumu podle Susmana



Zdroj: Susman, 1983

2.5 Metody sběru dat

Prováděný akční výzkum řadíme do kategorie kvalitativního výzkumu, který má svá specifika. Hendl (2016) poukazuje na přirovnání práce kvalitativního výzkumníka k práci detektiva a uvádí: „Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoli informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry.“ (Hendl, 2016, str. 46) Dále také upozorňuje na to, že sběr dat probíhá v delším časovém horizontu a často probíhá analýza a sběr dat současně – „výzkumník sbírá data, provede jejich analýzu a podle výsledku se rozhodne, která data potřebuje, a začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou.“ (Hendl, 2016, str. 46) Z výše zmíněného vyplývá, že ačkoliv si výzkumník plánuje konkrétní důkazy a data, která chce monitorovat a sbírat, je stále

důležité vědět, že během tohoto sběru zároveň probíhá analýza, která může výzkumníka dovést i ke sběru jiných vzniklých důkazů. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhá v reálném prostředí školní třídy, je tento proces stále živý a do jisté míry nepředvídatelný. Je tedy možné vyhodnotit jako potřebná data i ta neplánovaná a dávat vybrané informace do celkového kontextu.

V našem výzkumu jsme se rozhodli pro sběr dat použít tzv. **zúčastněné pozorování** v dané třídě, v jehož průběhu „používáme podle potřeby a možností všechny dostupné prostředky pro získání dat: různé typy rozhovorů, deníky členů skupiny, audio- a videonahrávky atd.“ (Hendl, 2016, str. 197), stěžejní postavení má **sběr písemných dokumentů žáků**, které si v průběhu školního pololetí zakládali do svých portfolií. Dále je využita metoda rozhovoru, zejména **rozhovorů nad žákovskými portfolii**. Využili jsme strukturovaný rozhovor, kdy „návod k rozhovoru představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat.“ (Hendl, 2016, str. 178) Vedle individuálních rozhovorů byly využity i skupinové diskuse s cílem odhalit kolektivní postoje dané třídy.

2.6 Realizace výzkumného projektu

Kapitola nejprve charakterizuje třídu a seznamuje s počáteční diagnostikou v oblasti čtenářství. Dále se blíže zabývá cíli, ke kterým budou žáci směřovat. V závěru seznamuje čtenáře se strukturou čtenářských lekcí realizovaných v hodinách literární výchovy.

2.6.1 Charakteristika třídy v oblasti čtenářství

Aby mohly být cíle učení navrženy pro konkrétní třídu efektivně, musela výzkumu předcházet diagnostika porozumění textu žáků a úspěšnosti v překonávání překážek v porozumění.

Po společném hlasitém přečtení několika ukázek z čítanky jsme zjistili, že plynule číst zvládají všichni žáci třídy. Na následujících textech jsme zjišťovali schopnost žáků vyhledávat informace v textu, zajímal nás také proces doslovného porozumění a schopnost propojování informací a vyvozování závěrů. Pro tento účel jsme zvolili jednoduché texty primárně určené pro mladší žáky:

- *Hyje, hochu!* Text z knihy: Čteme s porozuměním každý den, 3. třída: Camille Liscinskyová. Dobříš, 2017. Nakladatelství Šafrán. ISBN 978-80-905978-7-7
- Stará, E., Matlovičová, M.: *Chrochtík a Kvikalka na cestě za blýskavým prasátkem*. 65. pole, 2016. ISBN 978-80-87506-09-7.

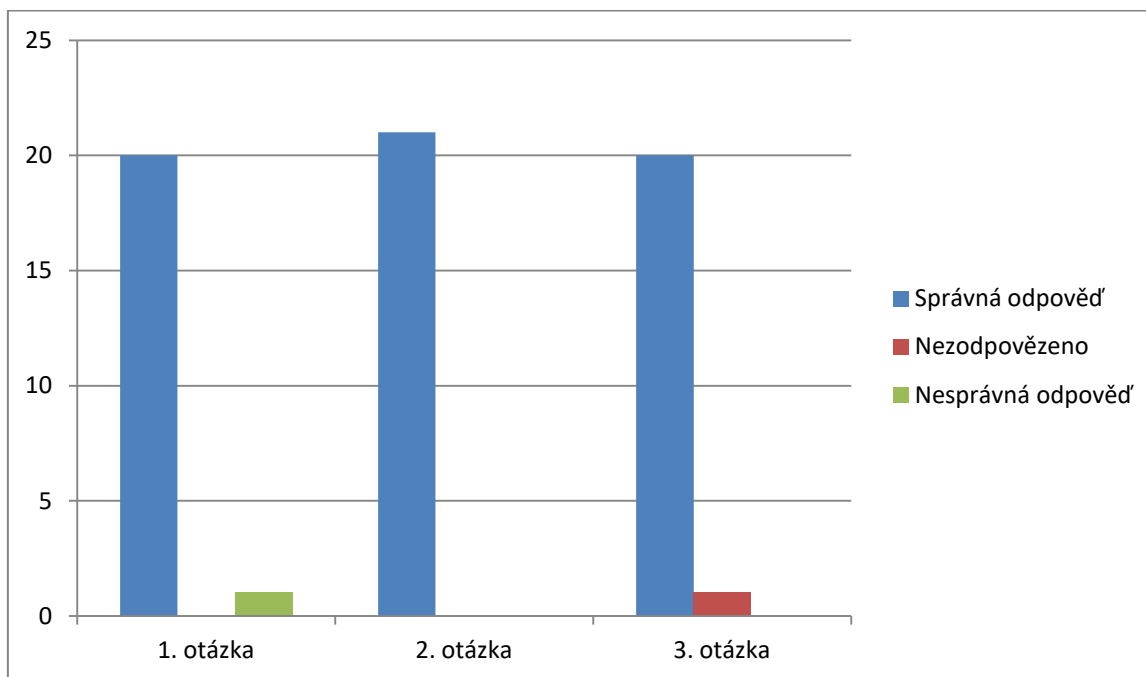
Tyto jednoduché texty jsme zvolili, abychom zajistili bezproblémovou orientaci v textu každého žáka. Samotné texty jsou velmi krátké, druhý zvolený příběh je výrazně opřen o ilustrace. Výhodou tohoto příběhu je, že žáci během jedné lekce přečtou celý příběh od začátku do konce a mohou tak podávat informace o porozumění přečtenému jako celku.

Během hodin žáci samostatně čtou text, následně písemně odpovídají na otázky. V průběhu tohoto času se mohou doptávat na otázky, pokud mají potřebu. Po sepsání následuje ve třídě společná diskuse o těchto odpovědích.

Diagnostika na základě práce s textem „Hyje, hochu!“

Po přečtení krátkého textu žáci odpovídali na otázky směřující vyhledání informace v textu a doslovnému porozumění: *Kde se příběh odehrává?* (1. otázka) *Kdo Ivana chtěl naučit jezdit na koni?* (2. otázka) *Jak probíhal tento Ivanův zážitek?* (3. otázka)

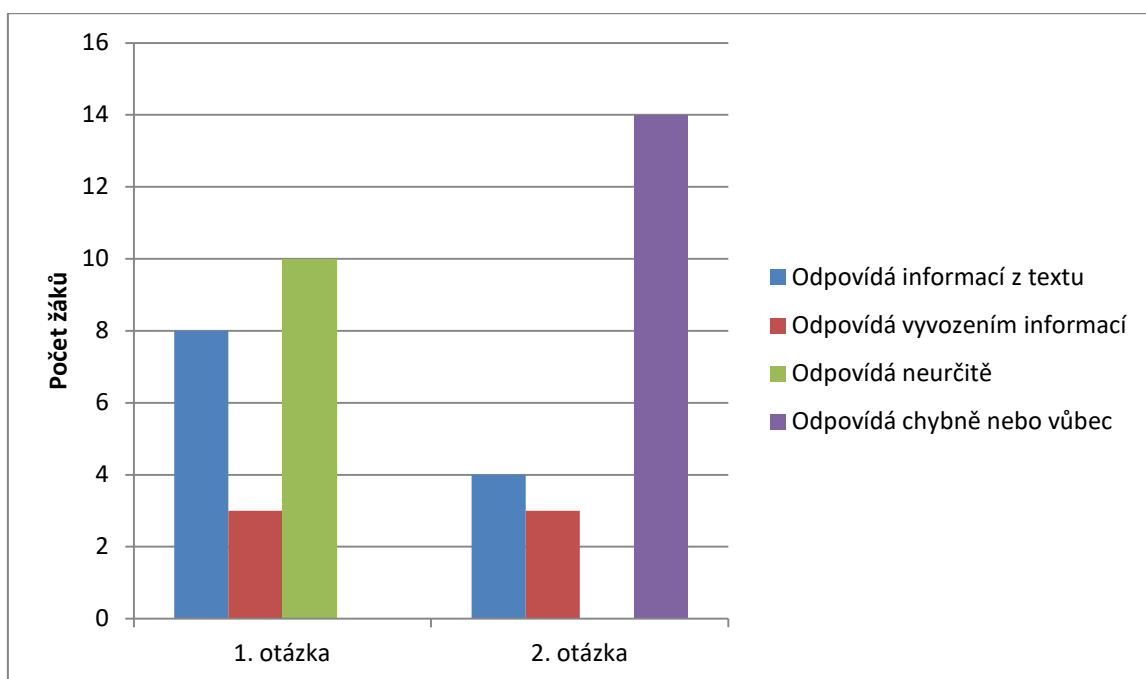
Obrázek 5 Četnost odpovědí žáků z hlediska úspěšnosti



Graf na obrázku 5 ukazuje množství žáků z hlediska úspěšnosti odpovědí na otázky týkající se doslovného porozumění. Většina žáků nemá obtíže s odpovědí na tento druh otázek. Nesprávná odpověď u 1. otázky se objevila u žáka, který se k textu vrátil po zadání otázky a napsal první informaci o místě, kterou našel, tedy uvedl „ve městě“. Na poslední otázku žáci odpovídali vypsáním jednotlivých informací z textu, někteří se uchylovali téměř k opisování textu.

Druhý typ otázek se týkal procesu propojování a vyvozování závěrů. Žákům byly položeny tyto otázky: *Jak se cítil Ivan, když se učil jezdit na koni? (1. otázka), Co znamená poslední věta textu: ‘Ted’ se mu zdála rychlost pouťového kolotoče tak akorát.’? (2. otázka)*

Obrázek 6 Četnost odpovědí vzhledem ke kvalitě



Z grafu na obrázku 6 je patrné, že tento typ otázek již dělal žákům větší obtíže než předešlý typ. Výrazný problém měli s vysvětlením poslední věty. Velká část ji vysvětlila opravdu ve významu, že Ivan skutečně šel jezdit na kolotoči nebo že už nikdy nechce jezdit na koni, že bude raději jezdit na kolotoči. Žákům dělá obtíže pochopit, že jde pouze o přirovnání z pohledu rychlosti, přirovnání k nějaké minulé zkušenosti postavy.

Při analýze odpovědí na otázku: „Jak se cítil Ivan, když se učil jezdit na koni?“ jsme zjistili, že převažují odpovědi buď zcela neurčité typu: „Špatně.“ nebo žáci odpovídají

informacemi z textu: „Jízda ho bolela“, „Nechtěl už jezdit tryskem.“ Vyjádření pocitů postav, nejsou-li přímo vyjádřené v textu, je pro žáky velmi náročné vzhledem k tomu, že vyžaduje již procesy propojování a vyvozování závěrů.

Důležité také je, že na základě pozorování žáků učitelkou během práce, kdy žáci písemně zpracovávali své odpovědi, vyšlo najevo, že žáci, kteří mají obtíže s odpovědí nebo se uchylují k jednoslovným a obecným tvrzením, nedokážou ani na individuální upozornění nebo pobídnutí učitelkou použít nějakou čtenářskou strategii, aby k porozumění došlo. Tito žáci jsou bezradní a neví, co mají dělat. Pokud si text jednou přečetli a odpovědět nedokázali, nenapadlo je samotné ani opakovaně text číst.

Další lekcí prošli žáci s příběhem *Chrochtík a Kvikalka na cestě za blýskavým prasátkem*. Žákům bylo předem vysvětleno, že příběh je pro menší děti, ale my s ním budeme pracovat, abychom hledali záměr autora, myšlenky, které pohádkový svět propojují se skutečným světem. Nebudeme tedy k příběhu přistupovat jako čtenáři, pro které je určen, ale jako poučenější čtenáři, kteří propojují informace z příběhu se záměrem autora a skutečným životem. Budeme hledat, v čem jsou pohádkové postavy podobné lidem. Pozornost byla v lekci zaměřena na posouzení procesů propojování a vyvozování závěrů.

Četba textu probíhala za podpory dataprojektoru, který promítal žákům ilustrovanou verzi knihy. Texty měli žáci k dispozici pouze s miniaturami ilustrací. Knihu si maximálně po trojici mohli žáci následně prolistovat.

Po přečtení odpovídali na otázky: *Proč se Kvikalka najednou přestala radovat? (1. otázka), Co by ve skutečném světě mohlo být zlatým prasátkem a proč? (2. otázka), Jaké vlastnosti má postava Chrochtíka? (3. otázka), Jaký je Chrochtík přítel a proč? (4. otázka), Jaké vztahy mají v příběhu postavy z vesnice a postavy z města? (5. otázka), V čem se skutečné vesnice a města podobají těm z příběhu? (6. otázka), Najdi v příběhu místo, kdy byla Kvikalka opět šťastná, i když stále neměla zlaté prasátko. Vysvětli, proč byla v tu chvíli šťastná. (7. otázka)*

Všechny otázky byly zacíleny na porozumění textu. Záměrně byly položeny tak, aby žáci mohli odpovídat (alespoň částečně) pouze na základě doslovného porozumění, ale i na základě propojení si informací a vyvození závěru. 1. otázka nabízela šanci i těm, kteří

pouze vyhledávali dané informace. V textu se objevila přímo otázka na postavu: „Proč jsi tak smutná, Kvikalko?“, žáci tak mohli pouze vyhledat odpověď postavy, která je přímo v textu napsaná. 2. otázka je náročná svou přímou spojitostí se skutečným světem, a tedy nutí žáky propojovat informace s vlastní zkušeností, vyvozovat závěry. Lze ale nalézt v ilustracích knihy také možné podoby takového předmětu. Přes to je nutné si propojit tyto významy. 3. otázku lze odpovědět na více úrovních porozumění. 4. – 7. otázka jsou jednodušší ve smyslu, že lze odpovědi přímo najít a žák si zde vystačí s doslovným porozuměním.

Pro jednu skupinu žáků byl příběh již dlouhý a na otázky odpovídali pouze pamětně, nevraceli se do textu. Někteří se vraceli příběhem pouze v ilustracích. Jejich odpovědi (pokud odpověděli) byly pouze na úrovni doslovného porozumění, odpovídali popisem části příběhu: Kvikalka se přestala radovat, „protože chtěla zlaté prasátko.“ „Chrochtík je dobrý kamarád, protože s ní šel hledat blýskavé prasátko.“ Tato skupina žáků odpovídala na otázky jako ti čtenáři, pro které je příběh určen, tedy začínající čtenáři.

Druhá skupina žáků měla potřebu navracet se do textu a shrnovat některé informace i z více částí textu: „Chrochtík byl dobřej kamarád, protože Kvikalce pořád pomáhal.“; „Ve vesnici se k sobě chovali hezky, pomáhali si. Ve městě si nadávali.“

Třetí skupina žáků už měla většinou v odpovědích výraznější propojení s vlastní zkušeností a vyvození informací: „Je to výjimečný kamarád, protože mu záleženo na jejím štěstí víc než na svém.“, „Lidi na vesnici se znají líp, pomáhají si, ve městě je lidí hodně, nezajímaj se o sebe, víc se bojí třeba úchyláků.“

Obrázek 7 Rozložení žáků do skupin podle kvality odpovědí



Z výše uvedeného rozložení žáků (Obrázek 7) je patrné, že největší skupina žáků je ze skupiny druhé, kde žáci sice využili návrat k textu, shrnuli také několik informací z různých částí příběhu do jedné, ale stále se dostali pouze na začátek procesu propojování a vyvozování závěrů. Pouze dvě žákyně zvládly vyvodit z textu závěry, které se v něm přímo neobjevovaly.

Závěry z pozorování a analýzy vytvořených dokumentů žáků

Žáci mají osvojenou techniku čtení na úrovni doslovného porozumění textu. Nemají obtíže vyhledat přímo vyjádřenou informaci samostatně nebo jako odpověď na otázku učitele či spolužáka v jednoduchých textech – rozdíl mezi žáky je pouze v rychlosti.

Někteří začínají mít obtíže v náročnějších či delších textech s vyhledáváním informací, je nutná pomoc. Určití žáci se velmi striktně drží doslovného významu textů. Propojování a vyvozování závěrů ukázali v obou lekcích pouze tři žáci. Vyvodit závěry při zvýšení náročnosti textu (jeho délky) zvládly pouze dvě žákyně. Tyto závěry lze považovat za srovnatelné s výsledky mezinárodních šetření. Čeští žáci 4. ročníků dosahovali statisticky významně lepších výsledků na škále vyhledávání a vyvozování než na škále interpretace a posuzování. Úkoly pro naši třídu zaměřené na vyvozování spadají

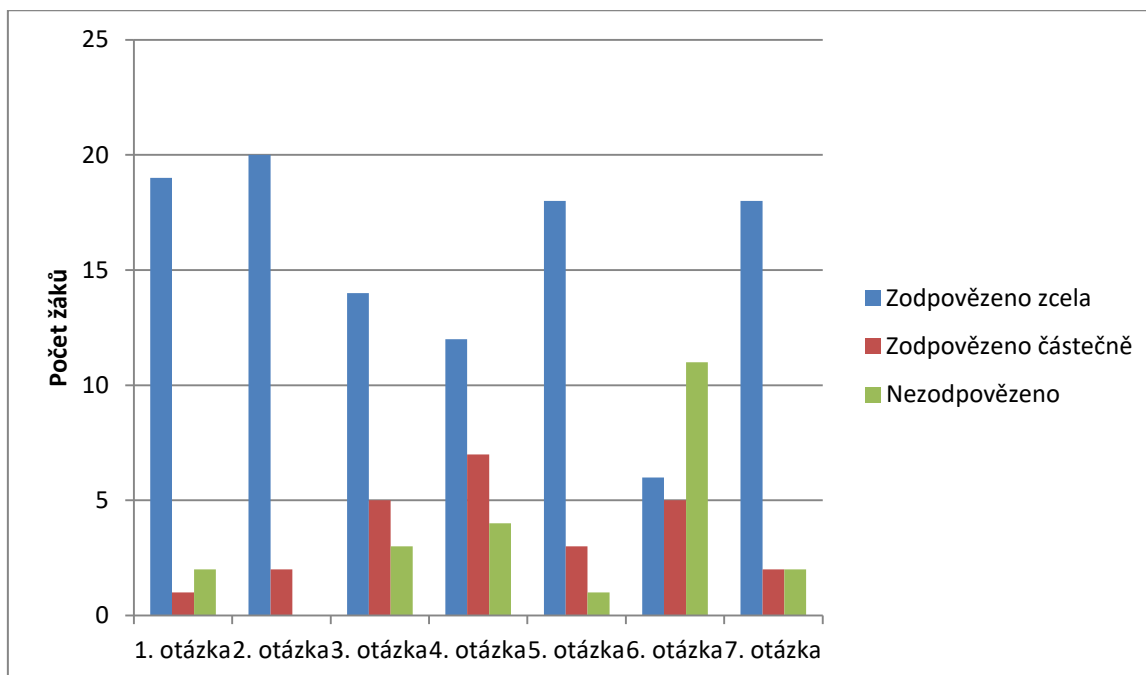
v konceptu PIRLS již do okruhu dovedností interpretace. Zde jsou čeští žáci významně slabší a s tím korespondují i výsledky naší výzkumné třídy.

Doslovné porozumění nebo vyvozování z textu maximálně v rámci jednoho odstavce je u žáků celkově na dobré úrovni. Pokud mají žáci uchopit text po přečtení jako celek a provést interpretaci, tedy vyvozovat informace z více jednotlivostí napříč textem, jejich úspěšnost je výrazně nižší.

Druhou oblastí, která byla diagnostikována před zahájením výzkumu, je oblast znalostí z literatury, schopnost vybavit si základní charakteristiku probíraných žánrů a konkrétní spisovatele a literární díla. Účelem tohoto testování bylo zjistit, do jaké míry žáci mají osvojené teoretické znalosti a ověřit informaci, že žáci jsou zvyklí na testování znalostí v literární výchově. Ve třídě byla tato data získána formou testu. Testové otázky se zaměřovaly na znalost autorů českých a zahraničních a jejich nejznámějších děl. Dále byla zjišťována znalost literárních žánrů včetně jejich charakteristiky. Čtenářský test obsahoval otázky:

1. Napiš alespoň 3 nejznámější české spisovatele
2. Vyjmenuj alespoň 3 nejznámější literární díla, která znáš.
3. Popiš nejdůležitější znaky pohádky (alespoň 3)
4. Popiš nejdůležitější znaky pověsti (alespoň 2)
5. Popiš nejdůležitější znaky bajky (alespoň 2)
6. Napiš příklad pohádky, pověsti a bajky
7. Které další spisovatele a jejich díla znáš? Napiš jejich jména a díla.

Obrázek 8 Počty žáků podle správnosti odpovědí v testu



Většina otázek byla zodpovězena zcela. Největší obtíže měli žáci s otázkou č. 6, kdy měli dvě znalosti propojit, tedy znalost díla a znaků daného žánru. Mnoho žáků otázku vyhodnotilo jako příliš náročnou a automaticky ji přeskočili, přestože když jsme si po dokončení sdíleli své odpovědi, reagovali někteří například takto: „Jé, to jsem věděl.“ Úspěšně odpovídající žáci ale v několika případech přiznali, že si pamatují, že se učili, co je to. Tedy u žáků nedošlo k propojení, ale vybavení informace z paměti. U otázky č. 7 bylo za „zodpovězeno zcela“ považováno napsání alespoň 2 autorů a jejich díla, „zodpovězeno částečně“ pak odpovídalo jednomu autorovi a jeho dílu.

Výběr z odpovědí žáků:

1. B. Němcová, E. Štorch, B. Říha, K. Čapek, V. Čtvrtek
2. Babička, Lovci mamutů, O perníkové chaloupce, Harry Potter, Dášěnka, Princ Bajaja, Staré pověsti české, Deník malého poseroutky
3. Začíná: Bylo, nebylo a tak podobně; dobro proti zlu; pohádkové postavy (víla, vodník, princezna, princ,...); končí šťastně; nakonec vyhraje dobro; kouzla

4. Popisuje něco, co se skutečně stalo, ale ne přesně; děje se na existujícím místě, ale nemusí být pravdivá; popisuje nějakou událost z minulosti, ale lidi si k tomu přidali i kouzla;
5. Vystupují tam zvířata a mají vlastnosti jako lidi; má na konci ponaučení; zvířata mluví jako lidi; zvířata jsou jako lidi;
6. Pohádka: Princ Bajaja, Popelka, O Perníkové chaloupce, Sněhurka a sedm trpaslíků; Pověst: O Čechovi, O Libuši; Staré pověsti české; Bajka: Želva a zajíc, O chytré lišce,
7. H. Ch. Andersen: Císařovy nové šaty; J. K. Rowlingová: Harry Potter; A. Lingrenová: Děti z Bullerbynu, Pipi dlouhá punčocha; Russelová: Deník mimoňky

Závěry z testu a následného rozhovoru se třídou nad jejich odpověďmi

Znalosti z oblasti literární výchovy jsou ve třídě na velmi dobré úrovni. V předešlých ročnících byly hodiny vedeny učitelkou, která kladla důraz na seznámení žáků s klasickými i moderními spisovateli, naučila žáky základní informace o stěžejních literárních dílech, žánrech, sama jim předčítala klasická literární díla, žáci dostávali povinnou literaturu pro mimoškolní četbu. Bez obtíží charakterizují pohádku, pověst, bajku, někteří uvedou konkrétní příklad, vybaví si významná díla probíraných spisovatelů. Dopomoc je opět nutná u některých žáků v případě, kdy je nutné daný žánr vytvořit, tedy aplikovat naučené znaky žánru do vlastní tvorby. Přes to se jejich dobrá orientace v základních literárních žánrech stala kvalitní půdou pro nový styl práce, se kterým se setkali v aktuálním 5. ročníku.

Pokud ale odhlédneme od věcných znalostí a doslovného porozumění textu, objeví se významnější rozdíly. Zaměříme-li se na procesy porozumění textu, které můžeme u žáků sledovat, zjistíme značné obtíže u minimálně poloviny žáků třídy a zároveň pasivitu při jejich překonávání. Žáci nejsou zvyklí používat čtenářské strategie, které by jim v porozumění pomohly.

Ve třídě, se kterou nyní pracuji, se objevují žáci, kteří v oblasti porozumění textu dosahují úrovně kvality zkušenějšího čtenáře, ale zároveň jsou zde žáci, kteří by se mohli zařadit do úrovně předčtenáře. Kvůli významnosti této oblasti a zároveň velkým rozdílům mezi

jednotlivými žáky, jsem se rozhodla ve svém výzkumu zaměřit svou pozornost na tuto oblast. Vzhledem k tomu, že ale porozumění je spjata také s procesy vyhledávání informací, zejména u nižších úrovní kvality zpracovávání textu budeme cíleně zaměřovat pozornost také na procesy vyhledávání.

2.6.2 Čtenářské cíle pro třídu

Mým cílem na daný školní rok pro třídu je ponořit se hlouběji do textu. Odpoutat se od doslovného porozumění, od pouhého popisu textu a hledat symbolická vyjádření, přenesené významy, vyhledávat informace za textem a hlubší smysl textu, žáci budou vedeni k hledání souvislostí na úrovni žák – text, kdy propojují text se svými zkušenostmi (čtenářskými i životními).

Mým osobním cílem, jako třídní učitelky, je vždy naučit žáky vidět a pojmenovat emoce své i ostatních a skrze to umět lépe reagovat a řešit problémové nebo konfliktní situace a nastavovat tak lepší klima v daném kolektivu. Proto se práce s texty bude zaměřovat především na emoce a jednání postav v umělecké literatuře.

Pohledem českého kurikula lze tento cíl zařadit mezi osvojování si kompetencí k řešení problémů, kdy jsou žáci vedeni k analýze chování druhých, odhadování, co vyvolává konfliktní situace, rozpoznává, kdy jedná člověk na základě emocí a kdy toto jednání může vést k problému nebo kdy mohou emoce naopak pomoci vyřešit konflikt. Žáci se také učí posuzovat, jak může stejný problém vidět někdo jiný.

Stěžejní oblastí cílů pro tento výzkum je porozumění textu a překonávání překážek v porozumění. Žáci budou vedeni k využívání konkrétních čtenářských strategií, které jim mohou ve zpracování textu pomoci. V této oblasti se totiž, dle mého názoru, u žáků projevuje odlišný styl výuky předchozí učitelky od stylu, který jim předkládám já, nová učitelka.

Významný rozdíl, který pro žáky ve výuce literární výchovy nastává, je požadavek na změnu nahlížení textu. Z přímého vyjadřování a hledání věcných informací se nyní budou muset na text dívat skrze vlastní prožitek, zapojit empatii, pokusit se vcítit do postavy nebo do autora textu. V tuto chvíli jsou žáci zvyklí vyhledávat přímo vyjádřené věcné informace na podnět učitele, tyto informace dokládají citací z textu. Ve chvíli, kdy je

cílem vyhledávání pocitů či vyjádřených názorů, objevují se už zásadní obtíže u mnoha žáků. Vyvozování dalších informací z několika přímo vyjádřených už je pro žáky třídy také značně obtížné.

Výuka bude zaměřena primárně na osvojování čtenářských strategií, které mohou pomoci žákům s úspěšným zpracováním textu zejména při procesech vyhledávání a propojování informací a vyvozování závěrů.

Čtenářské cíle budou stanovovány zejména z oblasti, která je v Čtenářském kontinuu: Porozumění textu, linie Vyhledávání a propojování přímo i nepřímo vyjádřených informací podle účelu čtení.

Dlouhodobý čtenářský cíl, který budeme sledovat ve všech lekcích pro danou třídu, můžeme formulovat takto: Žák vyhledá a propojí informace z textu, z nalezených informací vyvodí další. Vysuzuje informace, které opírá o důkazy z textu. Posuzuje informace z textu vzhledem ke své vlastní zkušenosti. Posuzuje jednání postav, zaujímá vlastní stanovisko.

2.6.3 Cíle učení a kontext učení

Celá praxe tohoto projektu vychází z cílů učení, jak jsou formulovány výše. Pro každou jednotlivou lekci je formulován znovu tentýž cíl v kontextu učení daném literární předlohou a její nosnou myšlenkou, se kterou se v konkrétní lekci pracuje.

Pro každého žáka je vytvořena sada kritérií pro pomoc a orientaci v procesu učení (viz Tabulka 4). Tabulka je psána jazykem, kterému by žák měl porozumět. Všechna kritéria i stupně kvality dále předpokládají důkladné porozumění žáků jejich významu. Žáci o celé tabulce mají možnost diskutovat, učitelka jim předkládá praktické příklady. V jednotlivých lekcích následně opět, zejména u míst, která se nezdají jasná, učitelka modeluje kritérium v daném kontextu učení.

Tabulka 4 Sada kritérií kvality pro pomoc žákovi v procesu učení

KRITÉRIUM	ZAČÁTEČNÍK	POKROČILÝ	PROFÍK
I. Vyhledává informace v textu a vyvozuje informace nové	<p>Podle zadání najde informaci přímo napsanou v textu nebo ji najde na obrázku.</p> <p>Odpovídá na otázky směřující na danou informaci.</p> <p><i>Např. V jakém městě žila hlavní postava?</i></p>	<p>Propojuje více jednotlivých informací z textu v jeden celek. Hledá informace podle účelu. Pro jeden účel nachází více informací.</p> <p>Informace hledá v různých místech textu.</p> <p>V textu nachází vodítka potvrzující nebo vyvracející danou informaci (informaci nevyjádřenou přímo).</p>	<p>Z vyjádřených informací vyvozuje informace nové, opírá se o důkazy z textu.</p> <p>Informace z různých míst textu propojuje, vysvětluje, jak spolu souvisí.</p> <p>Nalézá informace symbolicky vyjádřené nebo vyjádřené přeneseným významem.</p>
II. Vysuzuje nové informace a nalézá souvislosti	<p>Z předložených informací se pokouší vysoudit další.</p> <p>Navrhuje, co by informace mohly znamenat.</p>	<p>Propojuje získané informace s vlastní zkušeností a reálným životem a na základě toho navrhuje jaký názor, myšlenky nebo pocity může mít postava.</p>	<p>Vcítí se do postavy, z informací v textu se samostatně pokouší vytvářet její vnitřní charakteristiku</p>
III. Posuzuje informace a jednání postav a	<p>Na dotaz učitele vyjadřuje, co si o jednotlivých informacích nebo jednání postav myslí,</p>	<p>Podle zadání posuzuje potřebné informace nebo jednání postav a vyjadřuje jejich pozitiva i negativa.</p>	<p>Samostatně formuluje vlastní názor na informace vztahující se k postavě a jejímu jednání, názor opírá</p>

nalézá souvislosti	jak je hodnotí. Říká, co mu text připomíná z jeho života.	Pokouší se propojit informace s něčím ze své zkušenosti, souvislosti blíže popíše. Hodnotí spíše jednotlivosti.	pouze o vodítka z textu, případně svou konkrétní zkušenost. Bere v úvahu více informací.
---------------------------	---	--	---

Zdroj: Sada sestavena autorkou diplomové práce s oporou o Čtenářské kontinuum, 2017

2.6.4 Strukturování jednotlivých lekcí

U realizovaných lekcí byla dodržena jednotná struktura. Lekce byly plánovány od cíle učení (tzv. plánování pozpátku). Nejprve je tedy formulován cíl lekce z pohledu žáka a zvolen konkrétní text, který je vhodný vzhledem k tomuto cíli. Cíle jsou formulovány následně přímo v souvislosti s konkrétním textem, proto jsou uváděny až po zdroji textu. Z cíle a textu vychází stanovení důkazů o učení, o který budeme v závěru opírat své hodnocení míry dosažení cíle. Pokud je potřeba, jsou dále definována kritéria úspěchu v kontextu učení, tedy obecnější cíle jsou konkretizovány s ohledem na konkrétní texty. Průběh lekce je vždy plánován podle modelu E-U-R a je zahájen seznámením žáků s cíli dané vyučovací jednotky a případným vztažením těchto cílů ke kritériím úspěchu. Strukturu jednotlivých lekcí tedy můžeme shrnout do následující osnovy:

1. Východiska pro průběh lekce
 - a. Zdroj textu, literární předloha
 - b. Cíl lekce
 - c. Důkaz o učení + kritéria úspěchu v kontextu učení (pokud je třeba)

2. Průběh lekce

- a. Evokace
 - b. Uvědomění si významu
 - c. Reflexe

}

Popis činností, metod práce a úkolů s uvedením čtenářské strategie, která je u žáků cíleně rozvíjena.

2.7 Realizované lekce

V následující části práce předkládáme struktury jednotlivých lekcí, které byly ve třídě realizovány.

2.7.1 Deník a skutečný přítel

Východiska pro průběh lekce

Zdroj textu: FRANKOVÁ, Anne. *Deník*. Praha: Triáda, 2014. ISBN 978-80-7474-111-1 (epub).

Cíl: Žák...

...najde v textu informace o tom, proč má Anne potřebu psát deník (1)

...nalézá spojitost mezi deníkem a skutečným přítelem (2)

Důkaz o učení:

- V textu zvýrazněné části, které čtenáři vysvětlují, proč si Anne píše deník a jaké s ním má úmysly, svou volbu dokáže zdůvodnit
- Charakteristika Kitty

Tabulka 5 Sada kritérií úspěchu v kontextu učení pro pomoc žákům:

KRITÉRIUM	ZAČÁTEČNÍK	POKROČILÝ	PROFÍK
Vyhledává informace v textu a vyvozuje informace nové	V textu vyznačené informace odpovídající na otázku: <i>Proč si Anne píše deník?</i> Odpovídá na tuto otázku pouze informacemi z textu.	Najde v textu více vyjádření důvodu, propojí je, vysvětlí ho vlastními slovy, která opírá o důkazy z textu.	Nachází v textu i nepřímá vyjádření důvodu. Vyvozuje nové informace.

Tabulka 6 Sada kritérií k Charakteristice Kitty

KRITÉRIUM	ZAČÁTEČNÍK	POKROČILÝ	PROFÍK
Použije informace z textu, nalézá souvislosti a vysuzuje nové informace	Při popisu používá informace z textu nebo společně vytvořeného shrnutí „Deník a skutečný přítel“	Při popisu používá informace z textu a společného shrnutí, přidává nově vyvozené informace, které opírá o důkazy z textu nebo svou představu o skutečné přítelkyni	Při popisu jde do vnitřní charakteristiky postavy. Dává do souvislostí, co text říká o postavě a vysuzuje její vlastnosti. Svá tvrzení zdůvodní důkazy z textu

Průběh lekce

Evokace – brainstorming třídy (žáci si nejprve píší samostatně v heslech vše, co je k tématu napadá, následně sdílí své myšlenky ve třídě) na téma „SKUTEČNÝ KAMARÁD“ – učitelka sdílené zaznamenává formou myšlenkové mapy na tabuli.

Uvědomění

- učitelka přečte text, následně žáci čtou v duchu podruhé a podtrhávají tužkou slova (případně slovní spojení), kterým nerozumí; zaměřeno na čtenářskou strategii kontrolování;
- doslovné porozumění – objasnění neznámých slov;
- čtení s otázkami (viz Příloha 1):
 - *Proč se tedy Anne rozhodla psát deník, když to později nebude nikoho zajímat?*
 - *Má chuť psát? Tak proč nepíše pohádku? Proč zrovna deník?*
 - *Papír je trpělivý? Jak může být papír trpělivý? A to je výhoda být trpělivý?*
 - *Když najde skutečného přítele nebo přítelkyni dá deník čist? Proč? Vždyť má přítelkyně. Co znamená ta SKUTEČNÁ přítelkyně?*

- *Máte taky nějaké přátele, se kterými se můžete bavit jen o všedních věcech? Jaké mohou být takové všední věci? Máte přátele, kterým toho řeknete mnohem víc? Co je nedostatek důvěry? Máte někoho, komu zcela důvěřujete?*
- *Kdo je Kitty? Proč myslíš, že zvolila Anne Kitty a nechce zapisovat události do deníku jako všichni ostatní? V čem je to jiné a pro Anne lepší?*
- zaměřeno na čtenářské strategie propojování informací, kladení otázek, vytváření souhrnů;
- individuální zvýraznění částí textu, které objasňují, proč si postava píše deník – sdílení ve dvojici – sdílení ve třídě; zaměřeno na čtenářské strategie kontrolování, identifikace hlavních myšlenek.

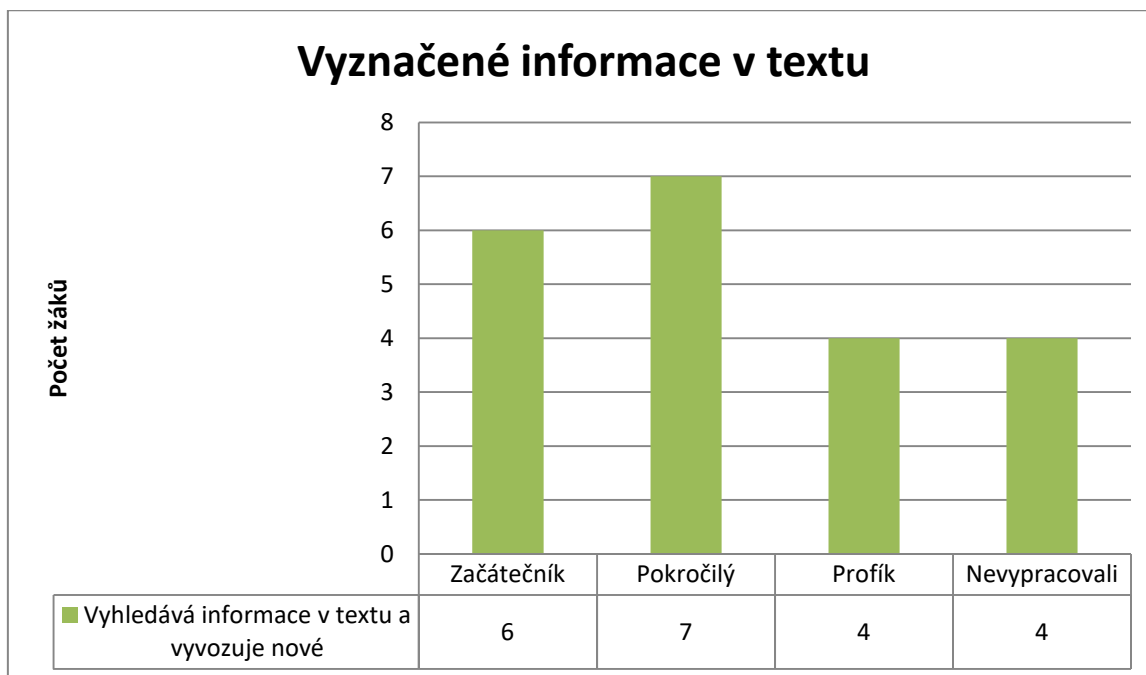
Reflexe – Má KAMARÁD (návrat k myšlenkové mapě) a DENÍK něco společného? Najdeme nějaké společné body? – učitel zaznamenává na tabuli postřehy žáků; zaměřeno na čtenářskou strategii propojování informací.

Popis postavy Kitty – vytoužené přítelkyně. Jaká by Kitty byla, kdyby žila, aby si Anne neměla potřebu psát deník. Jakou by musela mít kamarádku? Co by spolu musely prožívat?

Reflexe lekce, zadání a důkazů o učení

Lekce proběhla podle připraveného plánu. První zadání, které měli žáci splnit jako důkaz o svém učení, byly zvýrazněné části v textu, které si následně ústně obhajovali nebo dovysvětlovali. Ústní argumentaci zapisovala druhá učitelka přítomná v hodině, která zde pro tento účel byla jako hospitující. Obrázek 9 zobrazuje počty prací zařazených do jednotlivých úrovní kvality vytvořené práce.

Obrázek 9 Počty žáků podle kvality důkazu o učení



Začátečník

Do kvality „Začátečník“ byly zařazeny práce s jednou nalezenou informací. Všech šest žáků zvýraznilo ve svém textu pouze jedinou informaci nebo větu jasně odpovídající na otázku: „Proč si Anna píše deník?“. V těchto pracích byly vyznačeny odpovědi:

- Papír je trpělivější než lidé. (tato věta se objevila 3 krát)
- Mám chuť psát a chci být úplně otevřená a upřímná. (tato věta se objevila 2 krát)
- Ted' jsem došla k tomu, proč jsem si začala psát deník: nemám žádnou přítelkyni.

Informace jsou z první poloviny textu. Předpokládám tak, že žáci se soustředili na splnění úkolu. Ve chvíli, kdy odpověď našli, práce pro ně skončila. Jejich následná akce ve výuce vychází pak z individuálních osobnostních rysů. Někteří jsou klidní, že mají splněné zadání, tiše čekají na další úkol. Jiní mají očividnou radost z úspěchu a nadšeně sdělují učitelce, že mají hotovo. Na výzvy pracovat dál, pokusit se najít další informace, už ale nereagují žádní z těchto dvou skupin, spíše je to demotivuje. Jejich kapacita byla vyčerpána a oni potřebují pochvalu, ocenění a další úkol, který ale bude opět takto jasný a splnitelný.

Zpětná vazba pro žáky

„Informaci v textu správně najdeš. Stále ti jich ale i dost unikne. V příbězích je mnohdy informace na mnoha místech dál rozvedena, doplněna nebo přiblížena. I když správně najdeš v textu, co hledáš, čti dál (nebo si text přečti opakovaně), protože mnohdy jedna informace je doplněna ještě další, která napoví další kousek. Když najdeš druhou, přemýšlej, jestli je něco spojuje, jestli znamenají totéž nebo ne.“

Pokročilý

Práce zařazené do kvality „Pokročilý“ obsahovaly více zvýrazněných informací z různých částí textu. Přesto se objevovaly opakovaně práce, které v určité části textu byly vypracované detailně a v jiné části textu obdobné informace byly žákem zcela přeskočeny. Čtyři práce obsahovaly informace pouze z první poloviny textu.

V této skupině se žáci oproti „začátečnickům“ mnohdy nechají učitelem navést na hledání dalších řešení. Svá řešení neuzavírají, jsou ochotní o nich diskutovat a hledat další souvislosti. Jakmile jsou ujištěni, že je ještě možnost nalézt další, pokouší se o to a většinou jsou úspěšní. Když ale realizují svůj druhý pokus, často se chovají pak, jak bylo popsáno výše. Najdou jednu další informaci a s prací končí. Jejich výčet informací, které naleznou, se zvýší, ale nepotřebují úplnost. V těchto pracích byly vyznačeny informace:

- Mám chuť psát a hlavně chci být úplně otevřená a upřímná.; Papír je trpělivější než lidé.; Nemám žádnou přítelkyni.
- nikdy nepsala; mám chuť psát; Papír je trpělivější než lidé.; Nemám žádnou přítelkyni.
- chci být úplně otevřená a upřímná; Papír je trpělivější než lidé.; Nemám žádnou přítelkyni.
- nikdy nepsala; nebude zajímat o výlevy třináctileté šolačky; mám chuť psát; Papír je trpělivější než lidé.; Nemám žádnou přítelkyni.; nedostatek důvěry
- mám chuť psát a hlavně chci být úplně otevřená a upřímná; Papír je trpělivější než lidé.; nemám žádnou přítelkyni, nechybí mi navenek vůbec nic, až na pravou přítelkyni

- mám chuť psát; chci být úplně otevřená a upřímná nechybí mi navenek vůbec nic, až na pravou přítelkyni; chci, aby tenhle deník byl přímo mou přítelkyní
- mám chuť psát a hlavně chci být úplně otevřená a upřímná; Teď jsem došla k tomu, proč jsem si začala psát deník: nemám žádnou přítelkyni.

Zpětná vazba pro žáky

Velmi dobře nacházíš jednotlivé části informací nebo několik informací v textu. Umiš také říci svými slovy, jak spolu informace souvisí, co mají společného nebo naopak v čem jsou rozdílné. Pokus se na jednotlivosti v textu dívat jako na vodítka, která tě chtějí navést nebo hádanku, která ti chce napovědět něco, co napsáno přímo není. Pátrej po tom, co ti všechny napsané informace chtějí napovědět, co je ta informace, která není napsaná, přesto k ní všechny vedou...

Profík

Práce zařazené do kvality „Profík“ zahrnovaly informace z celého textu rovnoměrně. Žáci dávali do souvislostí všechny své nalezené informace a tvořili z nich ucelený systém jednotlivostí. Na dotaz následně zformulovali odpověď vlastními slovy, která vycházela ze všech jejich zvýrazněných informací.

U jedné žákyně jsem váhala se zařazením, protože vůbec nebrala v úvahu emoce postavy. Její odpověď byla zcela věcná, zaměřovala se na faktické informace. Kritéria však toto nespecifikovala, proto jsem se rozhodla ji zařadit do kvality „Profík“. Informace žákyně zahrnovaly tyto části textu:

- ještě nikdy nepsala; mám chuť psát; je trpělivější; pravda, papír je trpělivý; číst, leda že bych někdy v životě našla skutečného přítele; nemám žádnou přítelkyni; pravou přítelkyni; nebudu obyčejně zapisovat události; deník byl přímo mou přítelkyní

Tato žákyně deník charakterizovala jako věc, kterou si postava chce vyzkoušet vytvořit, protože kamarád není trpělivý, nevydržel by poslouchat, tak bude psát a nebude obyčejně psát události, ale bude je psát vymyšlené kamarádce. A tento deník by dala postava přečíst tomu, kdo bude trpělivý a vydrží to číst. Tou hlubší hodnotou byla pouze trpělivost. Jako

jedna z mála tato práce neobsahovala informaci o upřímnosti a otevřenosti. Žákyně je však celkově velmi věcná a racionální, emotivní složka je pro ni spíše druhořadá.

Další práce této kvality obsahovaly části:

- mám chuť psát; chci být úplně otevřená a upřímná; Papír je trpělivější než lidé.; nemám žádnou přítelkyni; nechybí mi navenek vůbec nic, až na pravou přítelkyni; aby tenhle deník byl přímo mou přítelkyní
- mám chuť psát a hlavně chci být úplně otevřená a upřímná; nemám žádnou přítelkyni; pravou přítelkyni; nikdy se s nimi důvěrněji nesblížím; chci, aby tenhle deník byl přímo mou přítelkyní
- mám chuť psát; chci být úplně otevřená a upřímná; nemám žádnou přítelkyni; protože nikdo by asi nepochopil, že třináctiletá holka je na světě úplně sama; zapisovat události do deníku; aby tenhle deník byl přímo mou přítelkyní

Zpětná vazba pro žáky

Ve vyhledávání informací jsi profík. Skvěle! Najdeš v celém textu potřebné informace a pracuješ s nimi podle své potřeby. I profík se ale může dál trénovat a zdokonalovat. Když v textu najdeš všechny potřebné informace, pokus se pohrát si s nimi a logicky vyvozovat informace nové...Když mi dá tatínek dvě jablka a maminka dvě jablka, logicky vyvodím, že budu mít čtyři jablka. Když mě něco hodně bolí a já to nemám komu říct, jsem na to pouze sám/sama, co se logicky stane...?

Nevypracovali

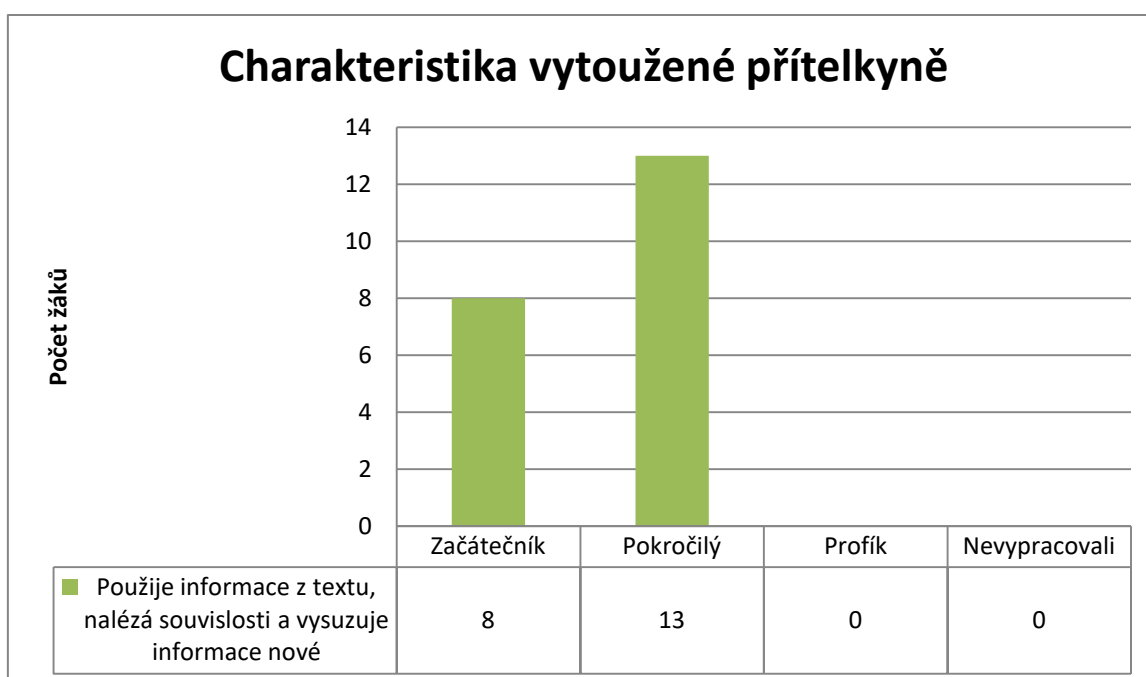
Úkol vůbec nevypracovali čtyři žáci. Dva žáci pracovali se spolužákem ve dvojici, zvýrazňovali tak pouze v jednom papíře. Dva žáci v danou chvíli vůbec nepracovali, byli to sousedé v lavici a zabývali se něčím jiným. Starý a Laufková (2015) ve své studii upozorňují na fakt, že při testování porozumění čtenému textu, zhruba čtvrtina žáků neuvedla žádnou odpověď. Dále se autoři zamýšlejí nad motivací k vyvinutí úsilí k vyřešení úlohy. Tuto motivaci spojují s tím, jak žáky text zaujal a zda přijali vyřešení jako výzvu vyzkoušet si své čtenářské dovednosti. Přejít od známek k formativnímu hodnocení může souviset s absencí strachu ze špatné známky, což odkrývá vnitřní motivaci

žáků k učení. Ochota vyvinout úsilí u těchto chlapců je velmi nízká, pokud jim nehrozí špatná známka.

Druhým zadáním bylo v této lekci: Kdybychom mohli oživit Kitty, jaká by byla? Napiš popis dívky, ve kterém se dozvíme, jaký je Kitty člověk. Můžeš využít připravené otázky, ale nemusíš.

Úkol měl navazovat na předchozí vyhledávání informací v textu a žáci už měli dát informace do souvislosti a vytvořit kompletní obraz dívky a napsat vnitřní charakteristiku této postavy a případně doplnit další okolnosti přátelství dvou postav.

Obrázek 10 Počet žáků podle kvality důkazu o učení



Při plnění tohoto zadání už žáci museli tvořit značně samostatněji, než je tomu pouze u vyhledávání v již vytvořeném textu. Přímě tvořit text a zároveň do něho aplikovat stěžejní informace bylo pro žáky jednoznačně náročné. Na toto ukazuje jejich nejistota po předložení zadání, časté doplňující dotazy a pochybnosti v průběhu plnění úkolu.

Přestože počet výstupů zařazených do kvality „Pokročilý“ je vysoký, jejich věty jsou značně kostrbaté. Písemný projev je neucelený, věty na sebe málokdy navazují. Informace jsou pro čtenáře útržkovité a nesrozumitelné. Žáci uváděli např. tyto charakteristiky:

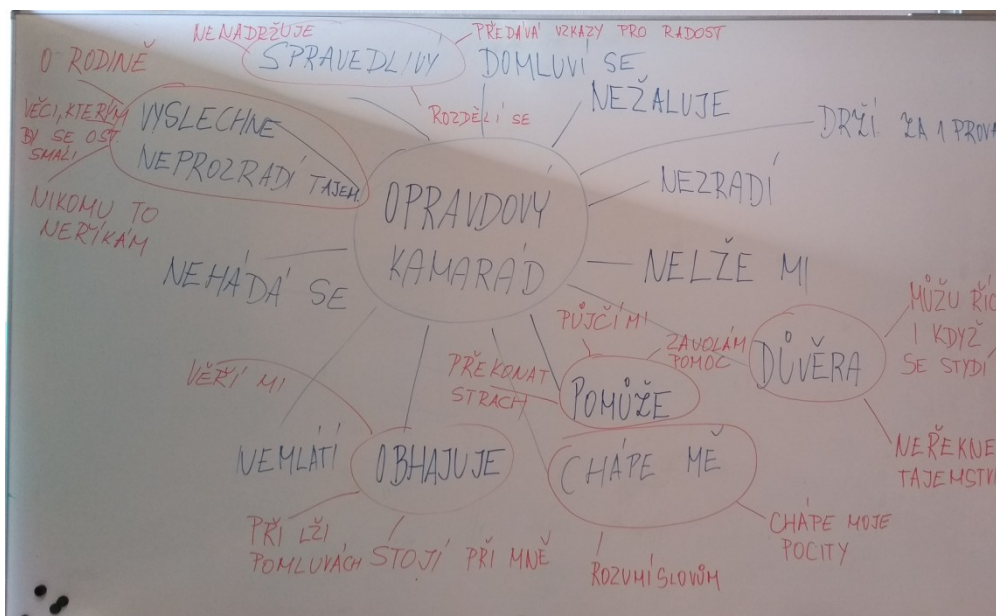
- Vyslechne, neprozradí tajemství, spravedlivá, důvěrná, chápe mě. Povídali by si o tajných věcech, které nikdo jiný neví. Je to osoba, která je blízká. Kitty by byla chápavá, důvěrná, spravedlivá, tajemná.
- Byla by milá, hodná, přátelská. Měla by ráda to, co má ráda Anne. Trávily by čas tím, že budou dělat to, co mají obě rády. Kitty by pro Anne byla výjimečná tím, že si spolu budou povídat a naslouchat si.
- Měla by vlastnost naslouchat. Trávily by volné chvíle na soukromém místě a povídaly by si. Je výjimečná tím, že s ní bude mít trpělivost. Kitty by byla trpělivá.

Není cílem hodin forma psaného textu, proto se tato kritéria nepromítají v hodnocení, ale bude dobré dále nezádat obdobně komplexní práci, protože žáci nemají zatím osvojené dovednosti k takovému většímu písemnému projevu. Písemný projev bude tedy v následujících úkolech rozfázován do postupných kroků.

Velmi často se v jednotlivých výstupech žáků objevovala obecná označení typu: byla hodná, přátelská, chová se hezky, kamarádká, milá. Přestože žáci měli k dispozici text, před sebou měli myšlenkovou mapu třídy s nápady všech žáků vztahujících se k významu „opravdového kamaráda“, kde dokázali společně vymyslet mnoho vlastností i souvislostí s jejich životy, do jejich souhrnného zpracování charakteristiky Kitty se příliš konkrétních věcí nepromítlo.

Dodatečně jsem vytvořila plakát do třídy, který shrnoval myšlenkovou mapu žáků, a ve třídě nám zůstala touto formou stále jejich charakteristika opravdového kamaráda. Plakát využívám v dalších lekcích s tématem přátelství.

Obrázek 11 Brainstorming třídy na téma Opravdový kamarád



Obrázek 12 Reflexe hodiny

Co má společného
deník a opravdový
přítel?
DŮVĚRA, NEZRADÍ
NASLOUCHA
CHÁPE MĚ
POMÁHA
NEPROZRADÍ, VYSLECHNE
NELŽU-UPŘÍMNOST
ČAS-CHCE TO ČAS

2.7.2 Opravdoví kamarádi – 1. část: Charakteristika postav

Východiska pro průběh lekce

Zdroj textu: TWAIN, Mark. *Dobrodružství Toma Sawyera*. Praha: Albatros, 1998. ISBN 978-80-00006-58-1

Anotace vybraných úryvků:

Text č. 1: Úvod románu o Tomu Sawyerovi seznamuje čtenáře s postavou vychytralého chlapce Toma v situaci s tetičkou Polly, u které žije. Tetička Polly má dobré srdce, v dobré víře se snaží vychovávat svého synovce, který přišel o rodiče. Tom ale tropí jednu lumpárnu za druhou a neustále vymýšlí, jak před pravidly uniknout nebo je obejít. V jejich životě se pak opakují komické situace, kdy se jeden snaží obelstít druhého, a právě jednu takovou situaci líčí text č. 1.

Text č. 2: Úryvek je další situací ze života Toma, který se snaží obelstít svou tetu, protože se toho dne vykašlal na školní povinnosti. Polly má podezření, že byl Tom za školou a lstivými otázkami u večere se snaží chlapce nachytat a získat důkaz. Čtenář se zde také seznamuje s postavou nevlastního Tomova bratra Sida, který nakonec na takový důkaz poukáže.

Text č. 3: Text je popisem Huckleberryho Finna prostřednictvím názorů lidí v městečku. Čtenář se seznamuje s postavou místního vyvrhele, ale zároveň chlapce, který je svobodný a žije romantickým životem, po kterém mnozí tolik touží.

Cíl: Žák...

...rozvíjí svou empatii. Na základě získaných informací z textu vyvozuje možné myšlenky, prožívání a jednání fiktivní postavy.

...z textu vyvodí jednoduchou charakteristiku postavy a stěžejní informace o jeho životě.

...posuzuje život postav, propojuje fiktivní postavu se svou realitou

Důkaz o učení:

- Dramatické sehrání situace: První setkání Toma a Huka

V této aktivitě nevzniká žádný trvalý důkaz – písemný výstup, ale pouze jednorázově předvedená zdramatizovaná situace, která je ihned po předvedení hodnocena spolužáky a učitelkou s oporou o kritéria úspěchu (viz Tabulka 4), jak jsou formulovány primárně pro cíle učení. Žáci sledují kritérium II.: Vysuzuje nové informace a nalézá souvislosti. Vytváří se tak prostor pro objasnění kritérií, diskusi o nich a zároveň hodnocení přichází i od spolužáků.

- Písemně zpracované otázky

V této lekci jsem zvolila závěrečný důkaz o učení formou několika odpovědí na zadané otázky. V předchozí lekci byl zvolený úkol příliš náročný, žáci byli bezradní, výslednou práce byly málo vypovídající o jejich přemýšlení nad textem a jeho souvislostmi. Ve snaze alespoň něco napsat se pak uchylovali k nic neříkajícím klišé.

Otázky pro žáky a označení kritéria, na která se zaměřují:

- *Proč Hucka matky nenáviděly a děti se mu tolik obdivovaly? I.*
- *V čem by pro tebe mohlo být zajímavé kamarádství s Huckem? II.*
- *Co by asi na tvé kamarádství s někým jako Huck řekla tvoje mamka? III.*
- *Znáš někoho, kdo se ve skutečnosti podobá postavě Hucka? Pokud ano, v čem jsou si podobní? III.*
- *Chtěl/a bys žít jako Huck? Zdůvodni proč ano nebo proč ne. III.*

Pro tento úkol nebyla vytvořena kritéria úspěchu v kontextu učení a hodnocení vychází z úvodních kritérií úspěchu dosažení cílů učení.

Průběh lekce – charakteristika Toma Sawyera

Evokace – učitel předkládá před třídu předměty, které nosí hlavní postava v kapse (kulička, kámen, svíčka, mušle, provázek, vojáček, křída) – žáci vyvozují, o jakou postavu se jedná. *Kdo by to mohl být? Bude to spíš chlapec nebo dívka? Kolik let postavě typujete? V jaké době se asi bude náš příběh odehrávat (dnešní doba/minulost/budoucnost)?*

Uvědomění

- učitelka čte text č. 1 (Příloha 2) nahlas, žáci sledují v textu;
- žáci čtou znovu sami, během čtení zaznamenávají informace o postavě do připravených pracovních listů – Jaká je? Jaké má vlastnosti? Co má/nemá ráda? Kolik jí asi je let? S kým postava žije? Jaký mají vztah? Jaké podstatné věci se v životě postavy staly?; zaměřeno na čtenářské strategie kontrolování, kladení otázek a identifikace hlavních myšlenek;
- po čtení – dramatizace: žáci vstupují do hromadné role tetičky, učitelka v roli postavy Toma – Istivými otázkami se tetička snaží dostat z Toma informaci, kde opravdu dnes byl;
- učitelka čte text č. 2 (Příloha 2), žáci sledují v textu;
- žáci čtou text znovu sami a vyznačují v něm informace, které je zaujaly nebo jim připadaly podstatné pro charakteristiku Toma, pokouší se formulovat otázky, které je k Tomovi ještě napadají; zaměřeno na čtenářskou strategii kontrolování, kladení otázek.

Reflexe

- obrázek Toma S. koluje po kruhu, každý žák řekne, jaký Tom je
- každý žák tvoří pětilístek – TOM (viz Příloha 3)

Průběh lekce – charakteristika Huckleberryho Finna

Evokace – Žáci čtou své pětilístky “TOM“ z předchozí lekce

Uvědomění

- *Tom se v našem příběhu potká s další postavou:* žáci samostatně čtou text č. 3 (viz Příloha 2) a během čtení na připravený pracovní list zapisují: „Co se mi na životě Hucka líbí / závidím mu“ a „Co se mi na životě Hucka nelíbí / Nechtěl/a bych zažít.“; zaměřeno na čtenářskou strategii propojování informací;
- *Tom se jednoho rána opět pokoušel přijít na důvod, proč by nemusel právě tento den do školy. Tetičku Polly ale neobelstil a tak se vydal značně neochotně do školy. Po cestě ale potkal právě Hucka. Jak asi takové první setkání Toma a Hucka vypadalo?* Žáci ve dvojicích během 10 minut vytvoří dramatické ztvárnění prvního

setkání Toma a Hucka – přehrají spolužákům, kteří s oporou o kritéria (viz Tabulka 4) výkon posuzují.

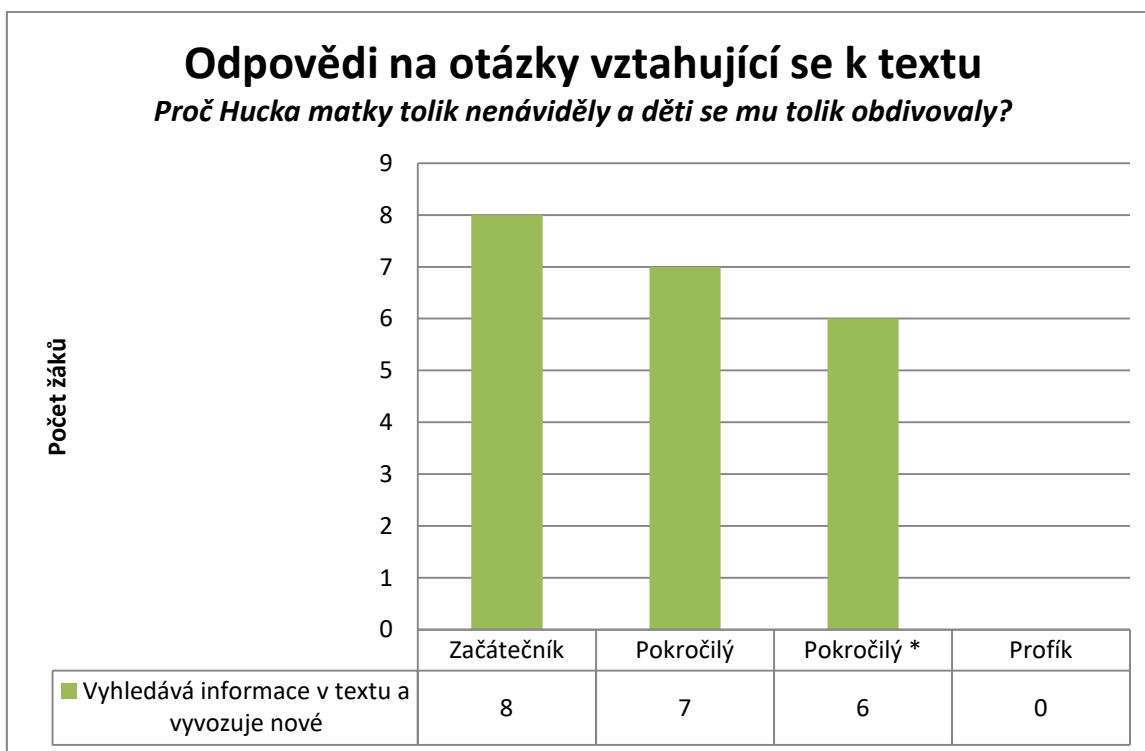
Reflexe

- žáci ve dvojici diskutují, zda by Huck a Tom mohli být jednou opravdoví kamarádi,
- vymýšlejí ve dvojici co nejvíce argumentů proč ano / ne;
- individuálně žáci písemně odpovídají na otázky.

Reflexe zadání a důkazů o učení

Při vyhodnocování odpovědí na otázky jsem narazila na problém. Kvalita „pokročilý“ se svou úrovní rozdělila na další dvě podskupiny. U několika prací jsem už viděla náznak vyšší kvality, přesto odpověď jako celek se ještě nedala jednoznačně zařadit do kvality „profik“. Kde to bylo nutné, vytvořila jsem tedy hodnocení pro skupinu s označením „Pokročilý *“, pro kterou jsem formulovala specifickou zpětnou vazbu.

Obrázek 13 Počet žáků podle kvality důkazu o učení



Začátečník

Žáci vypisovali konkrétní informace z textu, jedna část otázky měla obvykle jednu svou část odpovědi nalezenou v textu. Většinou byla zodpovězena jen polovina otázky:

- Kochali se jeho zakázanou společností a přáli si mít tolik kuráže jako Huck.
- Protože trnou strachy.
- Protože si mohl dělat, co chce.
- Protože si mohl dělat, co chce a nemusel chodit do školy.
- Matky ho nenáviděly, protože byl bezdomovec a děti ho měly rády, protože porušoval zákony.
- Protože je špindíra.
- Protože byl špinavý a matkám to vadilo, ale děti to nevnímaly.

Jeden žák dostal individuální dodatek k obecné zpětné vazbě pro začátečníky vzhledem k tomu, že byl jediný, který uvedl: „Matky ho nenáviděly, protože všem nadával.“ Zajímalo mě, na základě jakých částí v textu vyvodil informaci, že „...všem nadával“. Žák ihned odpověděl, že si to myslí, nevyvodil to z konkrétních informací.

Pokročilý

V odpovědích se objevovalo více informací z textu nebo bylo více informací shrnuto do jedné např.: „matky ho nenáviděly, protože porušoval zákony a pravidla“, stále tam ale chybí to podstatné – strach matek o své děti

Pokročilý *

V pracích, které byly zařazeny do kvality Pokročilý * se oproti předešlé kategorii objevilo navíc vyvození nových informací. Jednotlivosti shrnuli a vyvodili stěžejní informaci, např.: „Matky ho nenáviděly, protože si myslely, že z jejich dětí udělá nezdvořáky.“ nebo „dětí si myslely, že je boží, že má skvělejší život, když má volnost“.

Zpětná vazba pro žáky

„Informace v textu najdeš bez obtíží, najdeš mezi nimi souvislosti a teď se ti povedlo i vyvodit novou informaci. Otázka měla dvě části, obě části ale spolu souvisí. Tvá odpověď měla v jedné části kvalitu profíka a v druhé části kvalitu pokročilého. Pokus se dvě části

odpovědi propojit v jeden celek. V tomto textu spojuje nenávist matek a obdiv dětí totéž. Proč matky neobdivují to, co děti a děti necítí nenávist k tomu, co matky? Pokus se příště svou odpověď nerozdělovat na části, ale hledat, jak odpověď vyjádřit v celku – s kvalitou profika. “

Druhou otázku: „V čem by pro tebe mohlo být zajímavé kamarádství s Huckem?“ jsem se rozhodla nevyhodnocovat. Žáci v této otázce propojovali svou představu o postavě se svým životem a odpovědi vypovídaly spíše o nich samotných než o postavě. Aby byla vyhodnotitelná pro vytyčené cíle, měla by být raději formulována z pohledu postavy.

Další tři otázky: „Co by asi na tvé kamarádství s někým jako Huck řekla tvoje mamka?, Znáš někoho, kdo se ve skutečnosti podobá postavě Hucker? Pokud ano, v čem jsou si podobní?, Chtěl/a bys žít jako Huck? Zdůvodni proč ano nebo proč ne.“ byly vyhodnoceny souhrnně. V odpovědích žáci posuzují získané informace a hledají souvislosti se svým životem.

Obrázek 14 Počet žáků podle kvality důkazu o učení



Ve vyhodnocení je patrné, že většina žáků se nachází v kategorii „Pokročilý“. To, co žákům schází do kvality „Profík“, je propojení s textem pomocí vodítek. Žáci během tvorby odpovědi nepracují s textem ani s materiály, které si během lekce vytvořili. Mnohdy mají jasné informace, zhodnocení na svých dokumentech z průběhu, ale v závěru už pracují pouze s tím, co si pamatují. Jejich odpovědi jsou tak mnohdy nepřesné nebo spojené pouze s jednou konkrétní informací, kterou si zapamatovali.

Jediný žák, který je zařazen do kategorie „Začátečník“, odpovídá výrazně stručně, bez návaznosti na informace z textu:

Co by asi na tvé kamarádství s někým jako je Huck řekla tvoje mamka? „Řekla by, že se s ním mám kamarádit.“

Znáš někoho, kdo se ve skutečnosti podobá postavě Hucka? „Neznám někoho, kdo se podobá Huckem.“

Chtěla bys žít jako Huck? Zdůvodni proč ano nebo proč ne. „Ano, protože je můj kamarád.“

Na odpovědi žák odpovídá, ale propojení s textem je minimální, její odpovědi reagují spíše na otázku, na kamarádství, jak ho zná ze své zkušenosti. Minimálně propojuje konkrétní informace o postavě se svým životem.

Následující lekce tak bude zaměřena na propojování vlastních soudů a názorů vztahujících se k textu s konkrétními vodítky v textu. Žákům tedy nebudu dávat zpětnou vazbu individuálně, ale hromadně. I žákovi, který je v kategorii „Začátečník“ může pomoci práce s vodítky v textu k posunu o krok dál k cíli. Třída tak dostane zpětnou vazbu jednotnou: „*Vlastní názor jste napsali, propojovali jste informace se svým životem. Potřebujeme si ještě natrénovat a naučit se postupy, jak využít text i při plnění úkolů, jak s ním pracovat i po čtení a využívat ho jako pomůcku pro naše přemýšlení o souvislostech s reálným životem.*“

2.7.3 Opravdoví kamarádi – 2. část: Přátelství

Východiska pro průběh lekce

Zdroj textu: TWAIN, Mark. *Dobrodružství Toma Sawyera*. Praha: Albatros, 1998.
ISBN 978-80-00006-58-1

Cíl: Žák...

...vyvozuje z rozhovoru v textu závěry o hloubce přátelství dvou postav, svá tvrzení dokládá vodítky v textu

Důkaz o učení:

Vyznačená místa v textu + komentář s vlastním hodnocením

Sada kritérií pro pomoc žákům:

V této lekci se zaměřujeme na konkrétní dovednost, kterou má kvalita „Profík“: ...názor opírá pouze o vodítka z textu,... Přesto, že je dovednost v tomto kritériu formulována v kvalitě „Profík“, je to dovednost, která pomůže žákům na všech úrovních kvality.

Tabulka 7 Kritérium pro pomoc žákům

KRITÉRIUM	PROFÍK
Posuzuje informace a jednání postav a nalézá souvislosti	Samostatně formuluje vlastní názor na informace vztahující se k postavě a jejímu jednání, <u>názor opírá pouze o vodítka z textu</u> , případně svou konkrétní zkušenost

Průběh lekce

Evokace – imaginace: žáci si vybavují se zavřenýma očima postavu Toma a následně Hucka, pokouší se vyvolat si jakoukoli představu a nahlas vyslovují, co vidí, cítí, slyší...

Uvědomění

- čtení textu o setkání Toma a Hucka samostatně;
- čtení textu stejného textu ve dvojici – žáci rozhodují, které přímé řeči patří Tomovi, které říká Huck zaměřeno na čtenářské strategie kontrolování, propojování informací;
- ve dvojici hledají a vyznačují v textu části, které ukazují na to, že kluci by mohli být opravdoví kamarádi – tyto informace vztahují k plakátu o opravdovém kamarádovi, který vznikl v minulých hodinách (domluví se, vyslechnou se, nehádají se, neprozradí se...).

Reflexe – sdílení a diskuse: *Našli jste konkrétní vodítka, která by mohla souviset s něčím z našeho plakátu?*

Zadání pro žáky: Rozhodni, zda kluci mohli být opravdoví kamarádi, své rozhodnutí zdůvodni za pomoci vodítek z textu.

Reflexe zadání a důkazů o učení:

Zadání úkolu společně se zvolenou metodou práce s textem bylo pro žáky zvoleno vhodně. Žáci pracovali na jedné konkrétní dovednosti, kterou se naučili, a díky tomu se většina dokázala dostat do nejvyšší kvality našich kritérií. Žáci měli připravená vodítka v podobě podtržených informací v textu, k nim měli vypsáné krátké komentáře, které vymysleli během aktivity ve dvojici, a výsledná formulace rozhodnutí byla díky tomu dobře podepřena konkrétními informacemi z textu.

Během formulací rozhodnutí zdůvodňovaných částmi z textu docházelo pak ve třídě k diskusi, která ale byla velmi silně podepřena textem a jeho významem spíše nevyčteným přímo, ale vyvozeným. Vzhledem k tomu, že různí žáci pojímali text s většími či menšími rozdíly, docházelo k vyjasňování významu při stálé orientaci v textu samém.

Někteří žáci tak formulovali např. názor, že chlapci nemohou být skutečnými přáteli na základě vodítka: „Ukaž mi ji, Hucku.“, „A že neznáš! Co to má být?“ a zdůvodňovali své tvrzení tak, že jeden druhému rozkazuje a že je na něho drzý. Reakce jiné dvojice pak zněla, že totéž vodítko v širším kontextu textu naopak ukazuje na to, že mohou být skutečnými přáteli, protože se o sebe zajímají a vyslechnou se vzájemně.

Všichni žáci během hodiny dokázali formulovat rozhodnutí podepřené vodítky v textu.

Vzhledem k tomu, že se osvědčilo s žáky pracovat pouze na jednom cíli, rozhodla jsem se poslední lekci zaměřit pouze na cíl I. Vyhledává informace v textu a vyvozuje informace nové.

2.7.4 Dívka, která chtěla zachránit knížky

Východiska pro průběh lekce

Zdroj textu: HAGERUP, Klaus; AISATO, Lisa: *Dívka, která chtěla zachránit knížky*. Praha: DOBROVSKÝ s.r.o., 2018. ISBN 978-80-7390-936-9

Cíl: Žák...

...objasní, v čem je pro Annu čtení knih důležité.

...z nalezených informací vysuzuje nové, přímo nevyjádřené informace.

Důkaz o učení:

- V textu zvýrazní části, které čtenáři vysvětlují, proč Anna čte knihy a co pro ni znamenají.
- Formuluje vlastní odpověď na otázku: „Proč Anna čte knihy?“

Průběh lekce

Evokace – Žáci si píší do sešitu důvody, proč čtou knihy, následně brainstorming třídy na otázku: Proč čtou lidé knihy? Učitelka zapisuje myšlenky žáků na tabuli formou myšlenkové mapy.

Uvědomění

- žáci čtou sami text alespoň dvakrát, během druhého čtení si v textu vyznačují informace, které přímo říkají nebo napovídají důvod, proč čte Anna knihy;

- pomocí diagramu žáci porovnávají sebe s postavou Anny (viz Příloha 6)
- žáci se scházejí do dvojic, ve kterých sdílí své názory a diskutují o důvodech, které vedou Annu ke čtení. Vystřídají se alespoň ve třech dvojicích;
- společné sdílení toho, co žáky v diskusi se spolužáky překvapilo nebo jaké myšlenky spolužáků pro ně byly zajímavé;
- každý žák sám formuluje odpověď na otázku: „Proč Anna čte knihy?“.

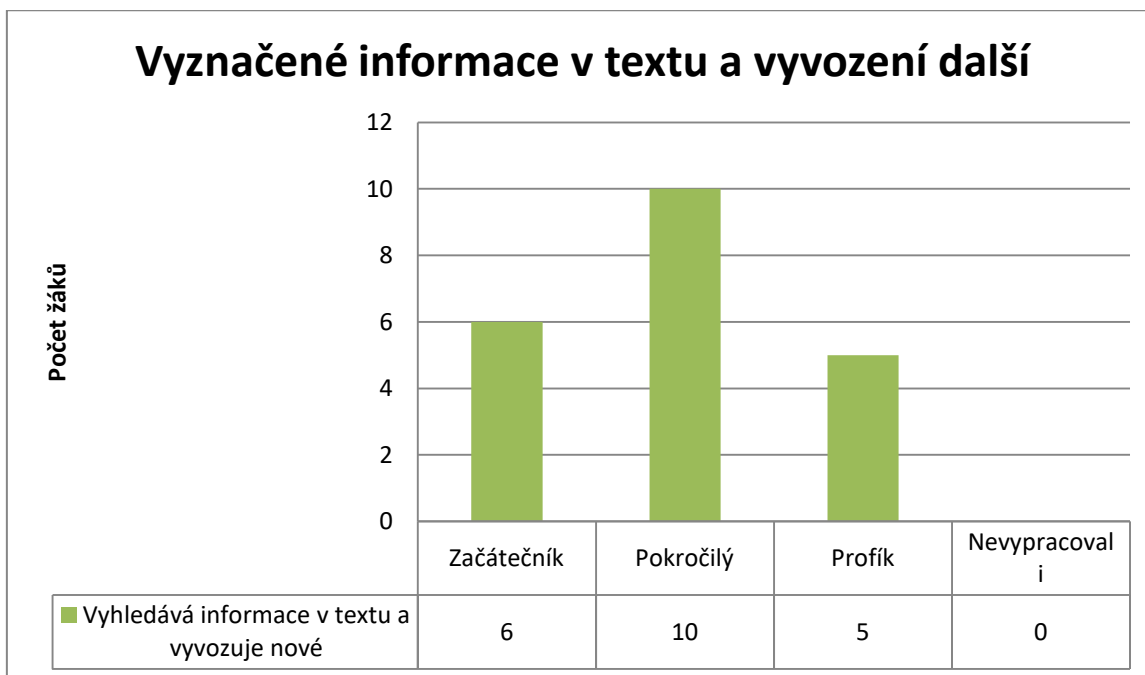
Reflexe

- návrat k myšlenkové mapě: *Myslíte, že Anna čte knihy z některého námi napsaného důvodu nebo tam její důvody musíme připsat?*

Reflexe zadání a důkazů o učení

Lekce svou podobou se vrací k první výzkumné lekci – Deník a skutečný přítel. Navazuje na předchozí lekci zacílením pouze na jednu oblast cílů. Tedy je založena na úspěšných postupech z lekcí minulých. Oproti první lekci je ale pro žáky obtížnější najít informace v textu, protože je zde více zastřen pravý důvod. V textu je náročnější rozpoznat, které informace jsou pro její důvody relevantní. Respektive, ač je text krátký, je tu více možností domýšlení se, které informace mohou být pro náš účel podstatné. Obdobně jako u lekce první, byli žáci i tentokrát rozděleni do skupin podle kvality své práce:

Obrázek 15 Počet žáků podle kvality důkazu o učení



Rozhodla jsem se žákům s prací zařazenou do kvality začátečník jejich práce vrátit s vyznačenými informacemi v textu. Všechny tyto práce totiž obsahovaly téměř totožnou odpověď:

„Protože jí knihy baví.“

„Protože jí to baví.“ (tato odpověď se objevila 3 krát)

„Protože má ráda čtení.“

„Protože čtení miluje“

Jejich úkolem bylo znovu formulovat odpověď na otázku. V textu měli podtržené informace:

- stárnutí jí děsilo
- jediným potěšením byly knihy
- stejně opravdové jako život
- mohla se vrátit na začátek
- skamarádila se se stovkami nových přátel
- získala i nepřátele

a k tomu dostali následující zpětnou vazbu:

„Tvá odpověď byla sice pravdivá, ale neříká, proč Annu knihy tak baví, proč to má ráda. Pokus se napsat odpověď znovu. V textu máš podtržené informace, které dohromady říkají, proč Anna knihy tolik čte a má je ráda. Jsou nápovědou, proč Anna knihy tolik čte. Zkus jich několik propojit v důvod, proč čte knihy.“

S touto pomocí žáci vytvořili následující odpovědi:

„Protože knížky jí pomáhají zapomínat na stáří.“

„Protože chtěla mít přátele i nepřátele.“

„Protože chce být šťastná.“

„Protože chce zůstat malá, nechce být dospělá.“

„Protože se bála stárnutí.“

„Protože se skamarádila s novými postavkami.“

Nová zpětná vazba pro tyto žáky:

„Povedlo se ti odpověď zpřesnit a tím vylepšit. Když vidíš v textu informace, které ti napovídají, dokážeš z nich vyvodit konkrétnější odpověď. Když potřebuješ odpověď na otázku, vždy nejprve hledej co nejvíce takových nápověd.“

2.8 Analýza výsledků učení

V průběhu výzkumu se práce v hodinách literární výchovy významněji nasměřovala ke dvěma z původních tří kritérií, stěžejními se stala kritéria: I. Vyhledává informace v textu a vyvozuje informace nové a II. Vysuzuje nové informace a nalézá souvislosti. V tomto kontextu jsme hledali odpovědi na tři výzkumné otázky:

Co může sloužit v hodinách literární výchovy jako důkaz o učení?

Hlavní snahy učitelky vedly k návratům žáků k textu, značení informací přímo v textu, případně vypisování z textu a vyvozování dalších informací a následné zpracování těchto informací dle zadání. Toto se ukázalo jako efektivní v procesu dokazování učení. Jako důkazy o učení totiž nemusíme vidět pouze závěrečný úkol, který je učitelem navržený jako konečný výstup lekce či tématu vztahující se k vytyčenému cíli, ale za důkaz lze

označit i záznam procesu, konkrétního kroku v průběhu. Cíleným sběrem písemných produktů i z průběhu lekce můžeme podpořit pochopení úspěšnosti žáka v konečném úkolu pro daný cíl. Učitel plánující lekci pozpátku k cíli formuluje důkaz o učení a následně sestaví plán jednotlivých kroků. Je výhodné získávat důkazy o průběhu učení i v těchto jednotlivých krocích. Na základě tohoto jsme v posledních lekcích pracovali se žáky již s využitím pracovních listů k jednotlivým lekcím, do kterých si svůj proces myšlení mohli zaznamenávat a zachycovat tolik potřebné informace pro učitele a jeho plánování dalšího učení.

Jak dále pracovat se vzniklými důkazy o učení?

Učitel se tedy musí zamýšlet nejen nad tím, jaké důkazy chce sbírat, musí vědět, jak dále s důkazy pracovat. Pracovní listy, do kterých žáci píší, je vhodné zakládat dle dohody v dané třídě. Takové materiály jsou pak skladovány obdobně jako klasické sešity. Učitel dává k těmto žákovským produktům svůj komentář či popisnou zpětnou vazbu, která se přiloží. Zpětně je možné hodnotit posun v rámci požadovaného cíle. Učitel sleduje na základě těchto dokumentů individuální posuny každého žáka. Čím bohatší je zásoba důkazů o učení u každého žáka k dispozici, tím kvalitněji může učitel přistupovat individuálně ke každému žákovi. Učitel se cíleně zaměří na žáky, kteří v učení stagnují.

V našem výzkumu se učitelka mohla např. specificky věnovat žákovi s individuálními vzdělávacími potřebami, jehož pokrok je podrobněji rozebrán níže. U tohoto žáka nastal významný viditelný pokrok. Jedna žákyně naopak po celou dobu výzkumu v kvalitě svých důkazů o učení stagnovala. V závěrečné lekci už učitelka přímo podtrhávala v textu konkrétní žákyně informace, na které se má zaměřit. Ukázalo se, že dívka potřebuje velmi významnou pomoc. Tato dívka je velmi tichá, introvertní a v hodinách nemá potřebu kontaktovat se s učitelem či spolužáky. Díky viditelným důkazům o porozumění textu mohla učitelka získat informaci o míře podpory, kterou žákyně potřebuje. Většinu úkolů svědomitě plnila, ale bohužel bez porozumění. Dokázala uvést i zcela opačnou informaci od významů v textu ve chvíli, kdy vyvozovala.

Díky pravidelné analýze důkazů o učení, dokáže učitel velmi přesně analyzovat preference učebních stylů jednotlivých žáků v případě, že střídá aktivity. Lze vysledovat, kterým žákům vyhovovala práce s textem předčítaným učitelkou. Z poznámek lze např. vysuzovat,

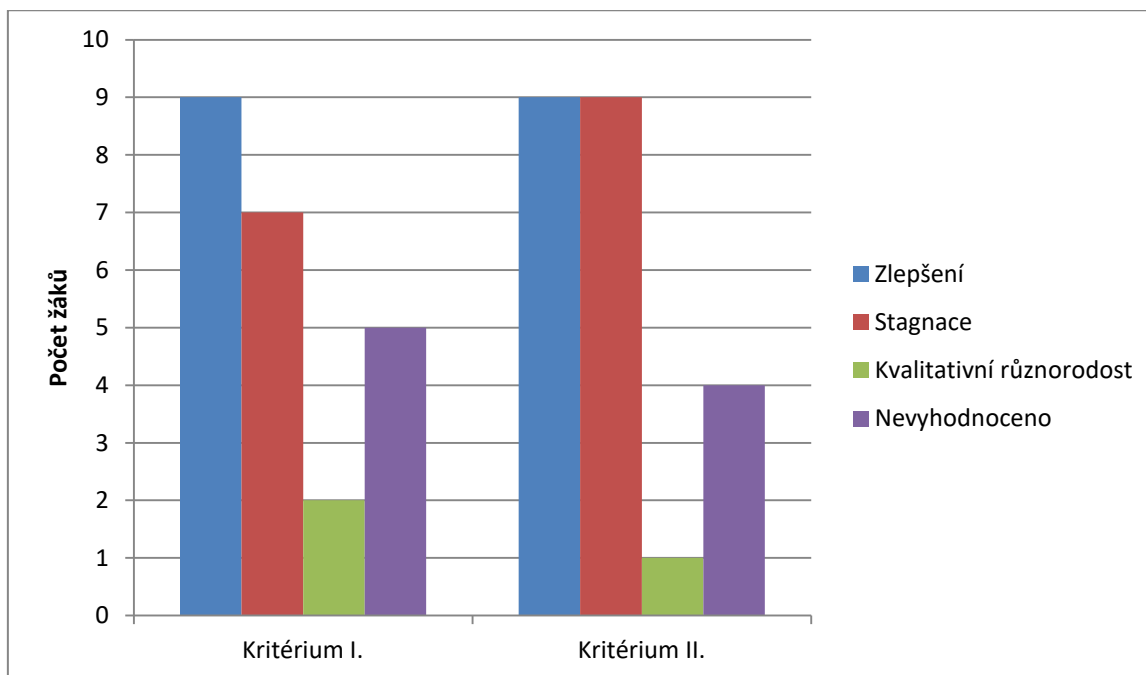
zda žáci pracují s informacemi již v průběhu čtení. Kdy se v naší třídě ukázalo, že žáci nejprve čtou a následně přemýšlí. Důkazy nám tak ukázaly na potřebu osvojení si konkrétních čtenářských strategií. Na to, že je nutné plánovat aktivity i v průběhu čtení. Důkazem o posunu v učení se stalo i podtrhávání v textu, které slouží jako důkaz o zpracování celého textu či konkrétních částí. Tyto důkazy o učení pak učiteli umožňují stále zpřesňovat zpětnou vazbu a žákovi orientovat se v hodnocení vlastní práce.

Jak využívají žáci důkazy o učení při sebehodnocení?

Systematické skladování důkazů o učení, např. zakládání do určených desek, krabic apod., se ukázalo také jako přínosné pro toho, u koho požadujeme v určité fázi vzdělávání také sebehodnocení. Žáci se musí této dovednosti postupně učit, jako každé jiné dovednosti. Pokud mají k dispozici zásobu svých prací, které jsou navíc opatřeny zpětnou vazbou od učitele, mají kvalitní podporu a vykazují velmi rychlý pokrok v osvojování si dovednosti hodnotit svou vlastní práci. Překvapivě pro nás nad svými bývalými pracemi žáci mnohem častěji vzpomínají na proces tvorby dané práce, než že by zkoumali danou věc jako takovou, a pokud mají k dispozici dostatečné množství svých důkazů o učení nasbíraných i z delšího časového období, tedy vzpomínají na procesy kvalitativně rozdílné, dokážou popisovat změny, které u nich nastaly, porovnávají to, co prožili dříve a později. Toto hodnocení je cenné právě ve vlastní zkušenosti prožité žákem. Pokud se učiteli toto podaří vyvolat v žákovi, získá nejen kvalitní sebehodnocení, ale uvidí i upřímnou radost z vlastního učení žáků, kdy oni sami zviditelňují v sobě proces, který je svou podstatou nezachytitelný.

Ve sledované třídě je celkem 23 žáků. Vzhledem k individuálním absencím není možné vyhodnotit souhrnně výsledky u pěti žáků pro kritérium I. a u čtyř žáků pro kritérium II. U dvou žáků se vyskytovaly výkony kvalitativně různorodé, u devíti žáků došlo ke zlepšení a sedm žáků zůstalo na stejné úrovni kvality. Pro kritérium II se počet žáků, u nichž došlo ke zlepšení, rovná žákům, kteří jsou kvalitativně stále na stejné úrovni.

Obrázek 16 Počet žáků podle míry posunu k cíli učení



Pokud bychom hodnotili dopad pouze na základě těchto souhrnných počtů, zdálo by se, že počet stagnujících žáků je vysoký a akce tedy nedosahuje výsledků, jaké si předurčila. Vzhledem k povaze výzkumu, který je zaměřen kvalitativně, ale považuji za důležité jednotlivé výsledky žáků dále rozebrat blíže.

Pokud se podíváme na konkrétní žáky, u kterých došlo ke zlepšení, a budeme brát v úvahu i další okolnosti, které do jejich výkonu zákonitě vstupují, zjistíme, že se jedná o žáky, které můžeme zařadit do jedné (nebo více) z následujících skupin:

- Žáci, kteří osobnostně nemají obtíže přijímat změny.
- Žáci, kteří jsou vnitřně motivovaní k učení. Žáci, kteří jsou si vědomi významu učení pro svůj život, kteří se snadno nevzdávají v procesu učení v kterémkoli předmětu, často to jsou žáci s významnou podporou v rodině, kde bývá hodnota vzdělání vysoká.
- Žáci, kteří naopak v znalostních a dovednostech testech a činnostech dosud byli oproti většině neúspěšní.
- Žáci s pozitivním vztahem k učitelce, která podává zpětnou vazbu.

Tito žáci totiž jsou motivováni zpětnou vazbu si přečíst (v některých případech přímo ve výuce vyslechnout) a na jejím základě se rozhodnout pro další krok ve své práci.

Naopak při rozhovoru nad výsledky s žáky, kteří zůstávali na stejné kvalitě výkonu, nebo jejich výkony kvalitativně kolísaly, často tito žáci zmiňovali svou nejistotu v otevřenosti možných řešení. Uváděli např.: „Vyhovujou mi spíš testy.“, „Je to lepší, když se to můžu naučit ze sešitu, vím, co se mám naučit.“ „Ráda dělám referáty o knížce.“ V této kategorii žáků jsou převážně:

- žáci prospěchově velmi úspěšní orientující se na výkon (tito žáci např. rádi uvádějí počet přečtených knih);
- žáci osobnostně hůře adaptovatelní na změny;
- spíše racionální typy žáků.

Nastavení mysli

Zajímavý pohled na výše popsané se naskýtá, pokud se na výsledky podíváme skrze model Carol Dweckové o fixním a růstovém nastavení mysli.

- Člověk s **fixním nastavením mysli**
 - o vyhýbá se výzvám
 - o u překážky nesnadno vzdává
 - o úsilí nevnímá jako plodné
 - o nepřijímá negativní zpětnou vazbu
 - o cítí se špatně, když vidí úspěch ostatních
- Člověk s **růstovým nastavením mysli**
 - o přijímá výzvy, těší se na ně
 - o tváří v tvář překážkám vytrvá
 - o úsilí vnímá jako cestu k mistrovství
 - o kritiku vnímá pozitivně (že ho posouvá, učí se ho dělat lepším)
 - o v úspěchu ostatních vidí inspiraci (Dwecková, 2017)

Dwecková (2017) upozorňuje také na souvislost hodnocení inteligence s fixním myšlením, které podporujeme našimi hodnotícími soudy. Mluví o nebezpečí rozvinutí fixního myšlení

u žáků, kteří si pěstují nechuť k úsilí a chtějí, aby jejich mozek vše chrlil rychle. Mnohdy se tak skutečně děje, zejména pokud žáci nedostávají dostatečně náročné výzvy nebo získávají chválu příliš snadno. Naopak žáci s růstovým myšlením přijímají změny a překážky jako výzvu. Mají radost z prozkoumávání nového způsobu učení, hltaří zpětnou vazbu i popis toho, co se nepovedlo. Vidí ji pozitivně, jako příležitost k posunu, vítají informace cílené k jejich práci.

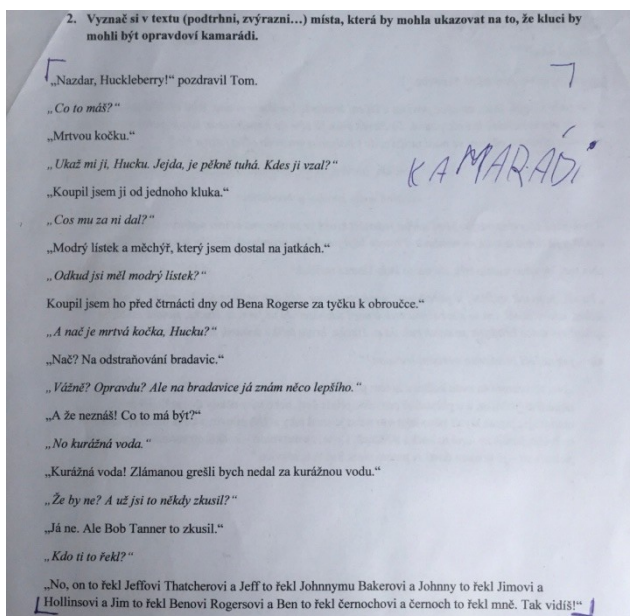
Vyhodnocení individuálních pokroků žáka

Nejvýraznější individuální pokrok nastal u žáka Petra. Žák má diagnostikovanou poruchu chování s agresivními sklony a celkový prospěch dlouhodobě pod průměrem. Jeho schopnost udržet pozornost značně kolísá. Žák velmi pozitivně reaguje na ujištění správnosti kroků. Velmi rychle zjistil, že pokud najde informaci jednu, zvládne najít i druhou. Kromě popisné zpětné vazby k výkonu je nutná zejména během zavádění tohoto stylu práce také zpětná vazba okamžitě v průběhu hodiny. Patří mezi žáky, kteří mají radost, když se jim podaří úkol splnit a okamžitě se dožadují pozornosti učitele.

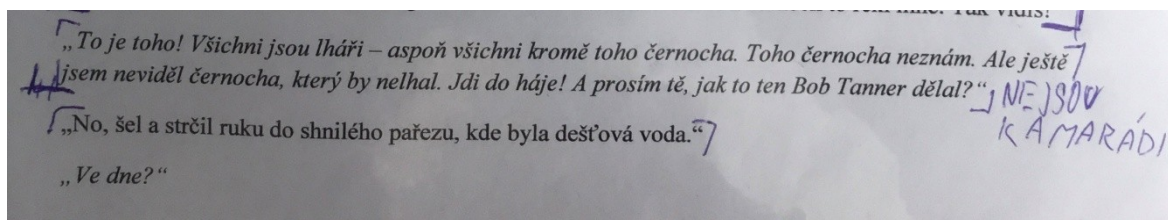
V lekci Deník a skutečný přítel v textu našel jednu informaci: „mám chuť psát a hlavně chci být úplně otevřená a upřímná.“, při obdobném úkolu v lekci další, kde hledal informace sdělující čtenáři, proč postavu Hucka nenáviděly matky a obdivovaly děti si v textu ale nevyznačil nic a jeho odpověď byla zcela domyšlená (spíše na základě vlastních životních zkušeností). Uvedl: „Matky ho nenáviděly, protože všem nadával.“ K tomuto dostal žák individuální zpětnou vazbu, ve které mu bylo doporučeno, aby si v textu potřebné informace vždy podtrhával před tím, než bude odpovídat nebo zpracovávat úkol.

Následná lekce byla zaměřena speciálně na vyhledávání a podtrhávání v textu – rozhovoru dvou postav. Text byl na čtenářské schopnosti žáka spíše dlouhý – 2 strany formátu A4. Petr nepodtrhával jednotlivosti, ale celé části rozhovoru. Jako významný posun hodnotím fakt, že prošel celý text, aktivně pracoval s celým rozhovorem. Oproti prvním pokusům se nespokojil s jednou získanou informací nebo argumentem.

Obrázek 17 Značky žáka přímo v textu



Obrázek 18 Značky žáka přímo v textu



Při formulaci rozhodnutí, zda by dvě postavy mohly být opravdovými přáteli, již využívá více informací z celého textu, nachází vodítka potvrzující danou nevyjádřenou informaci: „Kamarádi – ptaj se, zajímaj se o sebe“ „Nejsou kamarádi – nadávaj si“

V lekci Dívka, která chtěla zachránit knížky, dostávají žáci do rukou poměrně krátký text. Žákům je zdůrazněno, aby odpověď formulovali na základě více vodítek z textu. Petr v textu zvýrazňuje následující části:

- Největší strach měla ze svých narozenin.
- Jediným potěšením byly pro Annu knihy, které četla.
- Když v knize nějaká postava zemřela, mohla se vrátit na začátek.

Odpověď na otázku: „Proč Anna čte knihy?“ formuloval Petr: „Anna ráda čte knihy protože byly její poslední nadějí aby nemyslela na svojí nemoc, že umře.“

Záznam kvality výstupů u konkrétního žáka

Podle zadání našel jednu přímo napsanou informaci v textu.

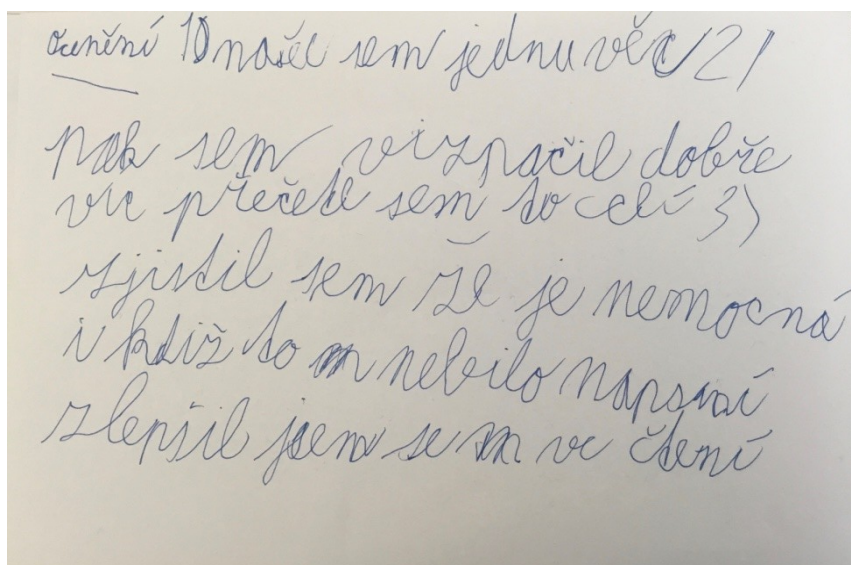
Přečtený text si propojil s vlastním životem a odpověděl bez opory o text.

Pro jeden účel nachází více informací. Pracuje s informacemi z celého textu. Potvrzuje danou informaci vodítky z textu.

Z vyjádřených informací vyvozuje nové, opírá se o důkazy v textu. Vyvozuje strach postavy ze smrti, uvažuje o smrtelné nemoci postavy.

Závěrečné sebehodnocení žáka po vyhodnocení poslední lekce učitelkou:

Obrázek 19 Sebehodnocení žáka ve formě ocenění



2.9 Diskuze

Cílem výzkumu bylo pomoci každému žákovi posunout se k cíli učení. Značnou roli v zavádění změn ve stylu výuky a hodnocení sehrál fakt, že se třídě po čtyřech letech změnila třídní učitelka, která má zásadní vliv na postoje žáků ke školní práci. Vzhledem tomu se žáci museli vyrovnávat v tutéž dobu i se změnou osobnosti učitele, bylo pro některé žáky v jednu chvíli náročné přizpůsobovat se takovým změnám.

Jednoznačně ale došlo k aktivizaci žáků. V mezinárodních šetřeních PISA a PIRLS mívají chlapci oproti dívkám horší výsledky. I v naší třídě tomu tak bylo. U chlapců častěji docházelo během k pasivnímu přístupu k četbě. V závěrečných lekcích ale všichni žáci úkol vždy splnili a důkaz vytvořili. Zároveň to byli chlapci, kteří častěji dosáhli v průběhu výzkumu zlepšení. Kvalita dívek byla více fixní. Začínaly většinou ve vyšší kvalitě než chlapci, ale nedosahovaly takového zlepšení.

Žáci se nejprve museli seznámit s kritérii hodnocení, která pro ně zprvu byla náročná zejména délkou. Zde se ukázalo, že efektivnější způsobem by mohlo být, jak navrhuji např. Wiliam a Leahyová (2016), formulovat kritéria společně s žáky, spolupracovat na jejich tvorbě s žáky. V našem výzkumu byla kritéria žákům předložena jako hotová a relativně neměnná. Zpětně bychom navrhovali předkládat žákům jednotlivá kritéria postupně a jako koncept, který je možné ve spolupráci s nimi měnit tak, aby byl smysluplný i srozumitelný. V našem výzkumu jsme v průběhu naopak ubírali. Již první důkazy o učení v konfrontaci s kritérii úspěchu zajistili potřebné porozumění a vyjasnění si významu těchto vyjádřených kvalit. Zásadní změna, kterou hodnotím jako velmi motivující, byl fakt, že nikdo nedostal finální zhodnocení svého výkonu, každý po vyhodnocení měl pocit, že procesu učení není konec. To motivovalo žáky, kteří jsou spíše zvyklí na horší hodnocení ve formě špatných známek. Taková špatná známka s sebou přináší bezmoc z neúspěchu, který nelze vrátit zpět. Zde nejenže se žák nedozvěděl špatný výsledek, ale zároveň se dozvěděl, co udělat příště pro zlepšení. Tito žáci se pustili do nové práce motivovaní.

Během práce s důkazy o učení a při zvyšování důrazu na hodnocení pomocí popisné zpětné vazby se ale ve třídě objevovali i žáci, u kterých motivace spíše slábla. Byli to žáci naopak zvyklí na úspěch, tedy hodnocení známkou jedna. Absence této vnější motivace v některých vyvolávala nedůležitost celého procesu. Vzhledem k tomu, že se ve většině

jednalo o žáky, kteří kladou důraz na výkon a bezchybné výsledky, bylo nutné jim objasnit téma čtenářských strategií. Bylo nutné jim vysvětlit, k čemu jim konkrétně procvičované strategie mohou být prospěšné v hodinách, kde se hodnotí i sumativně. Na základě toho učitelka propojila kritéria úspěchu i s hodinami vlastivědy a přírodovědy, kde je začala využívat. Zavedení formativního hodnocení tedy úzce souvisí s motivací. Pokud jsou žáci navyklí na vnější pozitivní motivaci, mohou v počátku spíše ve své aktivitě polevovat nebo v procesu učení stagnovat.

V odborné literatuře se setkáváme s důrazem na význam cílů pro učení žáků. Žákům musí být srozumitelné a nejlépe také žáky samotnými vnímané jako podnětné (Starý, Laufková et al., 2016). Podmínka podnětnosti pro žáky s sebou přináší další nároky na komunikaci učitele s žáky. Přestože učitel stanovuje cíle, je nutné, aby byl otevřený možným korekcím na základě odezvy od žáků. Případně aby cíle do jisté míry stanovoval ve spolupráci se žáky. Wiliam a Leahyová (2016) uvádějí, že pokud žáky zapojíme do nějaké činnosti, obvykle se něco naučí. Jejich výsledky učení ale budou velmi rozdílné. V případě, že ale vymezíme, co se mají žáci naučit, můžeme očekávat, že se tomu naučí.

V průběhu našeho výzkumu jsme mohli sledovat změny v nahlížení žáků na předkládané literární texty. Zprvu žáci měli tendence doslovně reprodukovat texty nebo naopak popouštěli uzdu své fantazii a vymýšleli si své varianty příběhů. Přidávali zcela nepodložené informace, které si vybavovali např. z oblíbených filmů nebo ze svých životních zkušeností. Postupně se dokázali na text dívat již s konkrétním záměrem a soustředit se na to, co opravdu s textem souvisí a co ne. Toto dokazovali např. značením přímo v textech.

Během zavádění aktivní práce s textem a rozvojem čtenářských strategií se v dané třídě stalo nejefektivnějším důkazem o učení zaznamenávání žáků přímo v čteném textu. Lze jednoznačně prokázat, zda žák pracoval s celým textem či jenom s částí. Žáci sami hodnotí pozitivně i přehled o kvantitě jednotlivých informací, která je pro ně do určité míry jistotou.

V našem výzkumu jsme zjišťovali, co může sloužit v hodinách literární výchovy jako důkaz o učení. Po tom, co učitel zadá úkol žákům a přesune aktivitu na žáky, sám sleduje probíhající práci a v případě potřeby okamžitě a individuálně může zasahovat do učení

žáků (Košťálová, Miková a Stang, 2012). Kromě výsledného produktu učitel pátrá po všech důkazech, které může zachytit už během samotné aktivity. Wiliam a Leahyová (2016) zdůrazňují význam dialogu s žákem. Dialog se jeví v danou chvíli jednoznačně jako nejúčinnější podpora v učení. Bohužel v praxi, kdy jeden učitel obchází třídu, ve které je minimálně 20 žáků, je pro učitele velmi obtížné tyto informace dále vyhodnocovat, protože je těchto podnětů z individuálních rozhovorů příliš mnoho. Je tedy vhodné mít co možná nejvíce informací z procesu učení v takové formě, ke které se učitel může vrátit i po skončení vyučovací hodiny. Klíčovou roli v získávání důkazů mají písemné odpovědi žáků na otevřené otázky. Pokud učitel vhodně formuluje otevřené otázky k textu zacílené ke konkrétnímu kritériu, lze ověřovat porozumění na základě odpovědí na otázky. Tyto důkazy jsou relevantní právě ve chvíli, kdy učitel vhodně naformuluje otázku. Během výzkumu jsme si potvrdili, že ne vždy jsou otázky formulovány vhodně. Učitel se na základě těchto důkazů učí lépe formulovat otázky.

Všechny produkty žáků, veškeré záznamy, které slouží jako důkazy o učení, si žáci uchovávají a v rozhovoru nad svým procesem učení se k nim vracejí. Učitel vede žáky k prvním pokusům (neveřejným) o sebehodnocení na základě kritérií a následně jim podává písemnou popisnou zpětnou vazbu. Žáci porovnávají své hodnocení s hodnocením od učitele. Ve chvíli, kdy je důkazů o učení více, je efektivní se vracet k minulým výkonům a porovnávat je. Sebehodnocení jsme zařadili v závěru akčního výzkumu, kdy už mohli sami žáci při návratu ke svým výstupům vidět alespoň nějaký pokrok. Každý, kdo byl motivovaný svůj výkon vylepšit, během sebehodnocení své zlepšení ve výkonech viděl a dokázal ho použít jako argument pro vlastní ocenění.

Zejména žáci s růstovým nastavením mysli (Dwecková, 2017) se aktivně začali zajímat o svůj posun. Tito žáci prokazatelně stoupali s kvalitou své práce, byla to pro ně výzva. Téměř polovina žáků třídy zůstala na stejné úrovni kvality pravděpodobně z více důvodů. Jedním z klíčových důvodů vidíme ve fixním nastavení mysli. U těchto žáků bude nutné podporovat jejich úsilí namísto výsledků práce. S tímto nastavením také souvisí obtížnější přijetí celkově nové situace ve třídě. Každý žák si ale dokázal vést své vlastní portfolio důkazů o učení, na které byl v závěru pyšný.

Změna v hodinách literární výchovy se začala postupně promítat i v dalších hodinách. Dalšími kroky ve třídě bude postupné osvojování si všech čtenářských strategií, které mohou žákům pomoci v porozumění textu. Dále bude dobré sledovat, zda žáci využívají čtenářské strategie při čtení vlastních knih v dílnách čtení a zda jejich osvojování má vliv na množství přečtených knih.

Závěr

Cílem této práce je zavést formativní hodnocení v hodinách literární výchovy v konkrétní třídě. Zkoumá, jak učitel plánuje výuku, která je vedena formativně a jakou formou je podávána zpětná vazba, která pomáhá žákům v učení. Pro praktickou část této práce byl použit akční výzkum v pátém ročníku základní školy, který byl realizován učitelkou, která do této třídy aktuálně nastoupila jako nová třídní učitelka. Žáci třídy měli první čtyři roky školní docházky jinou učitelku, která nevyužívala formativní hodnocení.

Akční výzkum je zaměřen na vzdělávací oblast Český jazyk a literární výchova. Co může sloužit v hodinách literární výchovy jako důkaz o učení? Jak dále pracovat se vzniklými důkazy o učení? Jak využívají žáci důkazy o učení při sebehodnocení? Práci s důkazy o učení i proces jejich tvorby jsme analyzovali a popisovali na základě žákovských produktů, zúčastněného pozorování, písemné reflexe a nestrukturovaných rozhovorů s žáky.

Postupy a metody výuky byly vybírány a voleny na základě osobní zkušenosti učitelky a vedly k naplňování učení v duchu konstruktivismu. V jednotlivých lekcích si žáci osvojovali čtenářské strategie pro lepší porozumění textu. Zejména formou vyznačování v textu, poznámek v textu během čtení se učili pracovat s textem přímo během čtení nebo při opakování čtení. Na základě takového prozkoumání textu následně vytvořili důkaz o učení, o který následně byla opřena popisná zpětná vazba učitele či sebehodnocení žáka.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že lepších výsledků při zavádění formativního hodnocení dosahují žáci, kteří nejsou navyklí na pozitivní vnější motivaci. Tito žáci velmi rychle aktivují naopak svou motivaci vnitřní a při vidině vlastního úspěchu nebo znalosti cesty k úspěchu jsou z vlastního popudu vedeni k aktivnímu přístupu. Žáci s návykem na vnější motivaci a hodnocení na základě jednorázového výkonu mohou zprvu být apatičtější, nepřikládají tomuto stylu práce důležitost. Potřebují více argumentů a času pro přechod na nový styl práce ve výuce.

Práce s důkazy o učení je velmi náročná pro učitele, který zprvu musí věnovat tomuto procesu značné úsilí a mnoho času. Učiteli práce s důkazy o učení umožnila individualizovat výuku. Analýza dokumentů ukázala na problém tichých a tzv. hodných

žáků, kteří potřebují specifickou podporu a na rozdíl od hyperaktivních dětí, kteří na sebe pozornost učitele připoutají mnohokrát během vyučování, tito žáci mohou zůstat bez povšimnutí dlouhou dobu schovaní v kolektivu.

Po překonání počáteční fáze lze u žáků vidět aktivnější přístup k učení. Žáci jsou schopni vidět své zlepšení, případně věcně s učitelem diskutovat o možnostech vylepšení své práce nebo získání potřebných dovedností. Žáci nad vlastními produkty, které označujeme za důkazy o učení, zpětně nahlízejí na proces jejich tvorby. Pokud mají dostatek podkladů, porovnávají je mezi sebou. To vede k oceňování vlastního pokroku. Role hodnotitele plynule přechází z učitele k žákovi samotnému. Zdá se, jakoby žáci k sobě samým cítili i větší zodpovědnost. Pokud hodnotí svou práci, mají tendenci hledat pozitivní posuny, pozitivní aspekty. Nechválí se neadekvátně, ale oceňují i to, co učitel přehlédne nebo ani nemůže postřehnout. Právě v přínosech kvalitnějšího přístupu k sebehodnocení vidí učitelka největší přínos formativního hodnocení. Žáci se postupně učí nahlížet na svou práci a stanovovat si vlastní cíle. Veškeré další cíle a kritéria úspěchu by tak logicky měla být formulována se značným zásahem právě žáků, kterých se týkají. Žáci prokázali, že pokud jsou vedeni ke sledování svého učení, vidí v něm pozitiva a negativa jsou automaticky vnímána jako cíle pro další práci.

Role učitele se v průběhu zavádění formativního hodnocení v konkrétní třídě značně měnila. Zatímco učitelka v počátku předkládala žákům cíle, kritéria, podávala zpětnou vazbu. Postupně se zaměřovala cíleně k jednotlivým žákům, kteří potřebovali specifickou podporu, a žáky učila spíše nahlížet na svou práci z pozice hodnotitele ve smyslu hodnocení pro učení. Z tohoto vyplývá, že práce s důkazy o učení, vede žáky ke kvalitnímu sebehodnocení, aktivuje v žácích zodpovědnost za vlastní učení a staví na vnitřní motivaci namísto pasivního přijímání hodnocení od autority učitele. Od konkrétní vzdělávací oblasti se tak dostáváme k celoživotnímu vzdělávání jako hodnotě, k sebehodnocení jako kompetenci pro život, přes oblast literární výchovy se dostáváme ke klíčovým kompetencím, jejichž osvojení se projeví v kvalitě a úspěšnosti žákova života ve společnosti.

Seznam použité literatury

- ALTMANOVÁ, J. et al., 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf. ISBN 978-80-87000-99-1.
- ARTER, J. a McTIGHE, J., 2001. *Scoring rubrics in the classroom*. Corwin Press. ISBN 0-7619-7574-8.
- ČAČKA, O., 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.
- ČÁP, J., 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3450-7.
- DWECKOVÁ, C., 2017. *Nastavení mysli: Nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál*. Brno: Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-87270-79-0.
- ERIKSON, E., 2015. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0786-3.
- FRANKOVÁ, A., 2014. *Deník* [epub]. Praha: Triáda. ISBN 978-80-7474-111-1.
- GAVORA, P., 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- HAGERUP, K. a AISATO, L., 2018. *Dívka, která chtěla zachránit knížky*. Praha: Dobrovský s. r. o. ISBN 978-807390-936-9.
- HARTL, P. a HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-303-X.
- HATTIE, J. a TIMPERLEY, H., 2007. The Power of Feedback [online]. In *Sage journals*. Dostupné z <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487>
- HAUSENBLAS, O., 2015. *Čeština doopravdy*. Dobříš: Ondřej Hausenblas. ISBN 978-80-260-8165-4.

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0982-9.

CHVÁL, M., 2008. Jak poznáme, že se žáci něco naučili? In Starý, K. et al., *Pedagogika ve škole*, str. 47–67. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-7367-511-0.

JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D. a POTUŽNÍKOVÁ, E., 2017. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: Národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-14-4.

KOLÁŘ, Z. a ŠIKULOVÁ, R., 2009. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOSÍKOVÁ, V., 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2433-1.

KOŠŤÁLOVÁ, H. a HAUSENBLAS, O., 2004. Plánování pozpátku. In *Kritické listy*. č. 16, str. 13–17. ISSN1214-5823

KOŠŤÁLOVÁ, H., et al., 2017. *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu o.p.s. ISBN 978-80-906581-0-3

KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š. a STANG, J., 2012. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0220-2.

KOŠŤÁLOVÁ, H., RUTOVÁ, N. a VĚŘÍŠOVÁ, I., 2007. *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení: Příručka III*. Praha: Kritické myšlení, z.s.

KOŠŤÁLOVÁ, H., STRAKOVÁ, J., et al., 2008. *Hodnocení: důvěra dialog, růst*. Praha: SKAV, o.s. ISBN 978-80-254-2417-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2011. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-169-9.

LAUFKOVÁ, V., 2016. *Formativní hodnocení*. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova.

LISCINSKYOVÁ, C., 2017. Hyje, hochu!. In *Čteme s porozuměním každý den: 3. třída*. Dobříš: Nakladatelství Šafrán. ISBN 978-80-905978-7-7.

- MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J., 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-21-01070-3.
- MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J., 1990. *Sociální pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-21854-7.
- NAJVAROVÁ, V., 2010. Čtenářská strategie žáků prvního stupně základní školy. In *Pedagogická orientace*. č. 3, str. 49–65. ISSN 1805-9511.
- NAKONEČNÝ, M., 1997. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 8020005927.
- NEZVALOVÁ, D., 2003. Akční výzkum ve škole. In *Pedagogika*. č. 3, str. 300–308. ISSN 2336-2189.
- PASCH, M., 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-127-4.
- POTUŽNÍKOVÁ, E., JANOTOVÁ, Z. a BLAŽEK, P., 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Konceptní rámec hodnocení čtenářské gramotnosti* [online]. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z http://www.csicr.cz/html/2019/PISA_2018_koncepcni_ramec_CG/html5/index.html?&locale=CSY
- RAKOUŠOVÁ, A., 2008. *Sebehodnocení žáků* [online]. 14. 2. 2008, [citováno 16. 2. 2020]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017*. Praha: MŠMT ČR.
- SANTIAGO, P. et al., 2012. *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice: Závěry*. Praha: Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-262-9.

- SOLFRONK, J., 1996. Zkoušení a hodnocení žáků. In Pařízek, V. a Solfronk, J. *Obsah vyučování: Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- STARÁ, E. a MATLOVIČOVÁ, M., 2016. *Chrochtík a Kvikalka na cestě za blýskavým prasátkem*. Praha: 65. pole. ISBN 978-80-97506-09-7.
- STARÁ, J., 2009. *Plánování výuky: Úvod do plánování výuky: Práce se vzdělávacími cíli*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-418-1.
- STARÝ, K., 2006. *Sumativní a formativní hodnocení* [online]. 23. listopadu 2006 [citováno 20. ledna 2020], Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>
- STARÝ, K. a LAUFKOVÁ, V., 2015. Kde žáci v polovině základního vzdělávání selhávají při porozumění čtenému polemickému textu. In *Pedagogika*. č. 4, str. 392–412. ISSN 0031-3815.
- STARÝ, K. a RUSEK, M., 2019. *Rozvoj mezipředmětových vztahů ve škole: Metodický materiál pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-100-5
- STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. et al., 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-1001-6.
- SUSMAN, G., 1983. *Action Research: A Sociotechnical System Perspective*. London: Sage Publication.
- ŠEĐOVÁ, K., 2012. *Zpětná vazba* [online]. 6. 3. 2012 [citováno 20. 2. 2020]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/15417/ZPETNA-VAZBA.html/>
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R. a SALAMOUNOVÁ, Z., 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 978-80-262-0085-7.
- TRÁVNÍČEK, J., 2019. *Rodina Škola Knihovna: Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host - vydavatelství, s. r. o. ISBN 978-80-7577-994-6.
- TWAIN, M., 1998. *Dobrodružství Toma Sawyera*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00006-58-1.

VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H., 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s.. ISBN 978-80-247-3357-9.

WILIAM, D., 2006. Formative Assessment: Getting the Focus Right [online]. In *Educational Assessment*. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/248940867_Formative_Assessment_Getting_the_Focus_Right

WILIAM, D. a LEAHYOVÁ, S., 2016. *Zavádění formativního hodnocení*. Praha: EDUkační LABoratoř, z.s. ISBN 978-80-906082-7-6.

Seznam příloh

Příloha 1 – Literární text k lekci Deník a skutečný přítel

Příloha 2 – Literární texty (Text č. 1, 2, 3) k lekci Opravdoví kamarádi

Příloha 3 – Pětílístek Tom – ukázka žákovských prací

Příloha 4 – Poznámky žáků k postavě Toma v lekci Opravdoví kamarádi – ukázka ž. prací

Příloha 5 – Záznamy žáků během čtení – ukázka žákovských prací

Příloha 6 – Literární text použitý v lekci Dívka, která chtěla zachránit knížky

Příloha 7 – Vennův diagram žáků – ukázka žákovských prací

Příloha 1

Literární text k lekci Deník a skutečný přítel

Pro lidi, jako jsem já, je to zvláštní pocit, psát deník. Nejen proto, že jsem si ho ještě nikdy nepsala, ale taky si myslím, že se později nikdo, ani já, ani nikdo jiný, nebude zajímat o výlevy třináctileté šolačky. Ale na tom vlastně nezáleží, mám chuť psát a hlavně chci být úplně otevřená a upřímná.

Proč se tedy Anne rozhodla psát deník, když to později nebude nikoho zajímat?

Má chuť psát? Tak proč nepíše pohádku? Proč zrovna deník?

Papír je trpělivější než lidé. Tohle mě napadlo, když jsem jednoho lehce melancholického dne unuděně seděla s hlavou v dlaních u stolu a z ochablosti jsem nevěděla, jestli mám jít ven nebo raději zůstat doma, a tak jsem nakonec zůstala a dumala dál. To je pravda, papír je trpělivý. A poněvadž nemám v úmyslu dát tenhle sešit v pevných deskách s okázalým jménem „Deník“ vůbec někomu číst, leda že bych někdy v životě našla skutečného přítele nebo přítelkyni, nemusí na tom nikomu záležet.

Papír je trpělivý? Jak může být papír trpělivý? A to je výhoda být trpělivý?

Když najde skutečného přítele nebo přítelkyni dá deník číst? Proč? Vždyť má přítelkyně. Co znamená ta SKUTEČNÁ přítelkyně?

Ted' jsem došla k tomu, proč jsem si začala psát deník: nemám žádnou přítelkyni.

Aby to bylo srozumitelnější, musím přidat vysvětlení, protože nikdo by asi nepochopil, že třináctiletá holka je na světě úplně sama. A taky to není pravda. Mám hodné rodiče a šestnáctiletou sestru, mám dohromady nejmíň třicet známých nebo takových, kterým se říká přítelkyně. Mám hromadu ctitelů, kteří dělají, co mi na očích vidí, a snaží se dokonce i ve třídě zachytit střípkem zrcátka můj obraz. Mám příbuzné a dobrý domov. Ne, nechybí mi navenek vůbec nic, až na pravou přítelkyni. Se svými známými se jen bavím a žertuji, mohu s nimi mluvit jenom o všedních věcech a nikdy se s nimi důvěrněji nesblížím. A v tom je ta potíž. Snad si za tenhle nedostatek důvěry mohu i sama, v každém případě je to bohužel fakt a nedá se to změnit. Proto tenhle deník.

Máte taky nějaké přátele, se kterými se můžete bavit jen o všedních věcech? Jaké mohou být takové všední věci? Máte přátele, kterým toho řeknete mnohem víc? Co je nedostatek důvěry? Máte někoho, komu zcela důvěřujete?

Abych tu představu vytoužené přítelkyně ve své fantazii ještě vystupňovala, nebudu je tak obyčejně zapisovat události do deníku jako všichni ostatní, ale chci, aby tenhle deník byl přímo mou přítelkyní, a ta přítelkyně se jmenuje Kitty.

Kdo je Kitty? Proč myslíš, že zvolila Anne Kitty a nechce zapisovat události do deníku jako všichni ostatní? V čem je to jiné a pro Anne lepší?

FRANKOVÁ, Anne. *Deník*. Praha: Triáda, 2014. ISBN 978-80-7474-111-1 (epub).

Příloha 2

Text č. 1 k lekci Opravdoví kamarádi

KAPITOLA 1

Titel 1



ome!“

Žádná odpověď.

„Tome!“

Žádná odpověď.

„Kam se ten chlapec jenom mohl podít?

Tak, Tome!“

Stará paní si stáhla brýle a rozhlédla se přes ně po pokoji; pak si je nastrčila na čelo a dívala se zpod brýlí. Málokdy nebo nikdy se *skrze* ně nedívala po tak všedním předmětě, jako je chlapec, neboť to byly její parádní

brýle, chloubka jejího srdce, a byly na podívanou, nikoliv na dívání — kolečky od sporáku byla by viděla stejně dobře. Stará paní vypadala chvílečku bezradně a řekla ne hněvivě, ale přece dost hlasitě, aby to slyšel nábytek: „To nic. Ale počkej, až tě chytím. Já...“

Větu nedokončila, neboť v tu chvíli už byla sehnutá a šťárala smetáčkem pod postel, a tak potřebovala všechnen dech, aby dodala štouchancům důrazu. Nevyšťárala nic, jenom kočku.

„To svět neviděl, co si ten chlapec dovoluje!“

Šla k otevřeným dveřím, postála v nich a dívala se ven mezi popínavá rajčata a bující durmanový plevel, jež tvořily zahradu. Tom nikde. Pozvedla hlas do výšky vypočtené na daleký donos a zahoukala:

„Tó—ó—ómééé!“

Něco se za ní šustlo a stará paní se obrátila ještě právě včas, aby mohla chytit chlapce za šos kabátu a zarazit jeho útěk.

„Tady jsi! Také jsem si mohla vzpomenout na spíž. Cos tam dělal?“

„Nic.“

„Nic? Podívej se na své ruce a podívej se na svá ústa. Od čeho jsou?“

„Já nevím, teto.“

„Ale já vím. Zavařenina to je. Stokrát jsem ti řekla, že z tebe stáhnou kůži, budeš-li mi chodit na zavařeninu. Podej mi rákosku.“

Rákoska se vznášela ve vzduchu — nebezpečí bylo zoufalé.

„Jejda! Za vámi, tetičko, za vámi!“

Stará paní se otočila jako na obrtlíku, shrnula si sukně ohrožené neznámým nebezpečím a chlapec se dal na útěk, vyšplhal se na vysoký plot a zmizel za ním. Jeho teta Polly překvapením na chvílečku ustrnula a pak propukla ve shovívavý smích.

„Vem ho nešť! Cožpak se jakživa ničemu nenaučím? Už se mně navyváděl tolik kousků, že bych si na něho mohla dávat lepší pozor! Ale staré hlupačisko je nejhorší hlupačisko. A starého psa novým kouskům nenaučíš, jak se říká. Ale ty má svatá dobroto, on ty svoje triky nikdy dvakrát neopakuje, a jak má člověk vědět, co vyvede zas nového? Vypadá to, jako by přesně věděl, jak dlouho mě může trápit, než se dopálím, a ví, že může-li mě minutku zabavit nebo dokáže-li mě rozesmát, že ho pak už nemůžu ani plácnout. Já vím, že vůči chlapci nekonám svoji povinnost, a to je svatá pravda. Kdo zdržuje metlu svou, nenávidí syna svého, jak říká Písmo. Vrším hřichy a odplatu na nás oba, dobře to vím. Je plný Belzebuba, ale ty má svatá dobroto, je to nebožky mé vlastní sestry chlapec, chudinka malinká, a já jaksí nemám srdce ho bít. Pokaždé když mu něco nechám projít, svědomí mě tolik hryže, a pokaždé když ho plácnu, mé staré ubohé srdce málem puká. Inu inu, člověk narozený z ženy jest krátkého věku a plný lopotování, jak praví Písmo, a už to takové bude. Dnes odpoledne jistě půjde za školu a mně nezbude, než abych ho za trest nechala zítra pracovat. Je to ukrutné, nutit ho, aby pracoval v sobotu, když všichni hoši mají volno, ale Tom nenávidí práci víc než všechno na světě a já prostě musím vůči němu konat svou povinnost, sice budu

Text č. 2 k lekci Opravdoví kamarádi

Text
2

Tom ovšem za školu šel a měl se náramně dobře. Domů přišel taktak včas, aby mohl pomoci Jimovi — černošskému chlapci — nařezat na zítřek dříví a naštípat před večerí třísky — totiž, přišel včas, aby měl ještě kdy vypovědět Jimovi svá dobrodružství, zatímco černoušek konal tři čtvrtiny práce. Tomův mladší bratr (přesněji řečeno nevlastní bratr)

8

—11—

Sid byl se svým úkolem (sbíráním třísek) již hotov, neboť to byl hoch tichý, bez dobrodružných a daremných spádů. Zatímco Tom jedl večerí a v příhodných chvílích kradl cukr, kladla mu teta Polly otázky lstivé a velmi zákeřné, neboť na Toma lícila a chtěla ho chytit do tenat zhoubných přiznání. Jako mnoho jiných prostých duší lichotila si i teta Polly sebeklamným přesvědčením, že má mimořádné nadání pro úskočnou a tajuplnou diplomacii, a libovala si v nejprůhlednějších léčkách, jež pak považovala za vrcholné výkony a zázraky nejničemnější rafinovanosti. Povídá: „Bylo notně teplo ve škole, Tome, vid?“

„Ano prosím.“

„Bylo hrozné teplo, vid?“

„Ano prosím.“

„Nechtělo se ti jít se koupat, Tome?“

V Tomovi trošinku hrklo — nemilé podezření mu problesklo hlavou. Podíval se pátravě na tetu Polly, ale její tvář mu nic nepověděla. Proto řekl:

„Ne prosím — totiž ani ne moc.“

Stará paní vztáhla ruku, sáhla na Tomovu košili a řekla:

„Ale nejsi ani moc uhřátý.“

Blažilo ji vědomí, že zjistila, že košile je suchá, aniž kdo věděl, že právě toto zjištění bylo účelem manévru. Netušila arci, že Tom už přece jen vystihl, odkud vítr vane. Proto také sáhl k bezpečnostnímu opatření proti případnému dalšímu tetinu tahu.

„Někteří z nás jsme si pumpovali vodu na hlavu — mám ji ještě mokrou. Vidíš?“

Tetu Polly zamrzelo, že přehlédla tento detail nepřímého důkazu a že se jí tah nepovedl. Potom ji osvítilo nové vnuknutí:

„Tome, když jste si pumpovali vodu na hlavu, nemusel sis rozpárat límec, který jsem ti přišila? Rozepni kabát!“

Stín znepokojení z Tomovy tváře zmizel. Rozepjal kazajku. Límec byl bezpečně sešitý.

„I k šlaku! No tak zmiz! Já jen chtěla vidět, zda jsi nebyl za školou a zda ses nešel koupat. Ale to nic. Popálené dítě se ohně bojí, jak se říká. Jsi lepší, než si člověk myslí. Tentokrát.“

Zpola se mrzela, že její prohnání neuspěla, zpola se radovala, že

9

Tom alespoň jednou nějakým řízením náhody byl hodný chlapec.
Ale Sidney řekl:
„Tak se mi všechno zdá, že jste jeho límec sešila bílou nití. Ale teď je sešitý černou.“
„Ovšem že jsem ho sešila bílou nití! Tome!“
Leč Tom nečekal na další vývoj událostí. Když mizel dveřmi, ještě řekl:
„Sidáčku, tohle ti osladím.“

Text č. 3 k lekci Opravdoví kamarádi

Za chvílečku se Tom střetl s mladistvým místním páriou, s Huckleberrym Finnem, synem obecního opilce. Všechny matky Huckleberryho srdečně nenáviděly a také kvůli němu trnuly strachy, protože podle jejich názoru Huckleberry byl darmošlap, neuznával zákony a byl sprostý a zlý; a nenáviděly ho proto, že jejich děti se mu tolik obdivovaly, že se kochaly jeho zakázanou společností a že si přály mít tolik kuráže, být jako on. S Tomem to bylo načisto stejné jako s ostatními chlapci z dobrých rodin. Záviděl Huckleberrymu jeho romantický život vyvrhele a měl přísně zakázáno si s ním hrát. Z toho důvodu si s ním hrál, pokaždé když k tomu našel příležitost. Huckleberry byl vždycky oblečen do odhozených šatů dospělých mužů a jeho oblek byl v trvalém rozpuku a samý vlající cár. Jeho klobouk byl obrovskou zříceninou a z obruby byl vykousnut kus ve tvaru půlměsíce; kabát — měl-li jaký na sobě — mu sahal skorem až k patám a zadní knoflíky byly hluboko pod pasem; kalhoty držely jen na jediné kšandě; zadnice visela dolů a neobsahovala nic; roztřepené nohavice brouzdaly blátem, nebyly-li vyhrnuté.

TEXT
3

TWAIN, M. *Dobrodružství Toma Sawyera*.

Praha: Albatros, 1998. ISBN 978-80-00006-58-1.

Příloha 3

Pětilístek TOM – ukázka žákovských prací

Tomáš
téma

chytřejší slabší
Jaké je? 2 přídavná jména

líze hrade odpocívá
Co dělá? 3 slovesa

Tom je velký rebel
věta o tématu ze 4 slov

rebel
synonymum – jinak nazváno

Tom
téma

slabší neposlední
Jaké je? 2 přídavná jména

slabí ukáha lái
Co dělá? 3 slovesa

Nikdy nechce dělat prací.
věta o tématu ze 4 slov

lhai
synonymum – jinak nazváno

Tom
téma

slabší slabší
Jaké je? 2 přídavná jména

ji slabí lze
Co dělá? 3 slovesa

Chodí rád sa školu.
věta o tématu ze 4 slov

nevyspytelný
synonymum – jinak nazváno

Příloha 4

Poznámky žáků k postavě Toma v lekci Opravdoví kamarádi – ukázka žákovských prací

<p>Jaká postava je? Jaké má vlastnosti? Co má ráda? Co nemá postava ráda? Kolik je jí asi let? ...</p> <p><i>Jmenuje se Tom.</i></p> <p><i>Je mu 8 let.</i></p> <p><i>Bydlí s Melou.</i></p> <p><i>Je zlobivý.</i></p> <p><i>Rád má schůzku</i></p> <p><i>Nemá rád</i></p>	<p>S kým postava bydlí? Jaký mají vztah? Co jsi zjistil/a o jejím životě? Co se postavě v životě stalo?</p> <p><i>Bydlí s Melou.</i></p> <p><i>Vztah mají skvělý.</i></p> <p><i>V životě je mu stalo</i></p> <p><i>že se schová a našel ho</i></p> <p><i>Melou.</i></p>
--	---

<p>Jaká postava je? Jaké má vlastnosti? Co má ráda? Co nemá postava ráda? Kolik je jí asi let? ...</p> <p><i>Tom musel zlobit</i></p> <p><i>sebe. Má rád kamarády</i></p> <p><i>mu. Když ho Melou bije.</i></p> <p><i>asi 10 let.</i></p>	<p>S kým postava bydlí? Jaký mají vztah? Co jsi zjistil/a o jejím životě? Co se postavě v životě stalo?</p> <p><i>S Melou. Je v rodině.</i></p> <p><i>Žila ho někdy bije.</i></p> <p><i>Loládě Melou oklamal.</i></p>
---	---

<p>Jaká postava je? Jaké má vlastnosti? Co má ráda? Co nemá postava ráda? Kolik je jí asi let? ...</p> <p><i>Zlobivý Zlobivý</i></p> <p><i>Utíká Tě</i></p> <p><i>Zavřeninu</i></p> <p><i>Práci</i></p> <p><i>Asi 10-12</i></p>	<p>S kým postava bydlí? Jaký mají vztah? Co jsi zjistil/a o jejím životě? Co se postavě v životě stalo?</p> <p><i>s tetou</i></p> <p><i>Špatný i dobrý</i></p> <p><i>rád utíká Tě</i></p>
---	---

Příloha 5

Záznamy žáků během čtení – ukázka žakovských prací

<p>Co se mi na životě Hucka líbí / Závidím mu</p> <p>má kuráž, poslouchá rádkony</p>	<p>Co se mi na životě Hucka nelíbí / Nechtěl/a bych zažít</p> <p>byl synem obecního opilce. Byl dormošlap! neuměl rád knihy. byl uprostřed byl slý. že ho ženy nemáviděly.</p>
--	---

<p>Co se mi na životě Hucka líbí / Závidím mu</p> <p>Líbí se mi jak se nerídí žádnými pravidly. Tak by bych chtěla zažít se bych se celý den flákala.</p>	<p>Co se mi na životě Hucka nelíbí / Nechtěl/a bych zažít</p> <p>Nechtěla bych být místním lehem. Nelíbí se mi že se po městečku jen tak posulaje.</p>
---	--

<p>Co se mi na životě Hucka líbí / Závidím mu</p> <p>Má málo oblečení. Má asi hodně rajsku 😊</p>	<p>Co se mi na životě Hucka nelíbí / Nechtěl/a bych zažít</p> <p>Nemá žádnou rodinu. Lpí na lovečkách. Kradě jídlo. Nemá peníze.</p>
--	--

Příloha 6

Literární text použitý v lekci *Dívka, která chtěla zachránit knížky*

Dívka, která chtěla zachránit knížky

Anna se netěšila, až vyroste. Stárnutí jí děsilo. Největší strach měla ze svých narozenin. Zanedlouho jí bude deset let. Hrozné pomyšlení. Jediným potěšením byly pro Annu knihy, které četla. Byly pro ni stejně opravdové jako život. Když v knize nějaká postava zemřela, mohla se Anna vrátit na začátek. V tu chvíli byli všichni zase naživu. Stejně jako ona.

Anna milovala knihy. Četla celé dny. Četla ráno, než vstala z postele. Četla večer, než šla spát. Četla v noci, kdy měla spát. Když do pokoje přišla maminka nebo tatínek, dělala, že spí. Ale nespala. Četla si pod peřinou. V knihách se skamarádila se stovkami nových přátel. Získala i nějaké nepřátele. Ale takový je život.

HAGERUP, Klaus; AISATO, Lisa: *Dívka, která chtěla zachránit knížky*.

Praha:DOBROVSKÝ s.r.o., 2018. ISBN 978-80-7390-936-9

Příloha 7

Vennův diagram žáků – ukázka žakovský prací

